

Maurício Loubet
Magno Pinheiro de Almeida
(Organizadores)



Estudos linguísticos da
LIBRAS e da **LÍNGUA PORTUGUESA:**
perspectivas para uma educação bilíngue

Estudos linguísticos da Libras e da língua portuguesa: perspectivas para uma educação bilíngue

Prof.º Me. Maurício Loubet

Prof.º Me. Magno Pinheiro de Almeida

(Organizadores)

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Me. Maurício Loubet
Prof.º Me. Magno Pinheiro de Almeida

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Linguística, Letras e Artes

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza
Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa
Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos
Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega
Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva
Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota
Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira
Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig
Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza
Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso
Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão
Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior
Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti
Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim
Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap
Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa
Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes
*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Pauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E828 Estudos linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa: perspectivas para uma educação bilíngue [recurso eletrônico]. Maurício Loubet, Magno Pinheiro de Almeida. (organizadores) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 159 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-182-4
DOI: 10.47573/aya.5379.2.161

1. Língua de sinais. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Surdos. 4. Educação bilíngue. I. Loubet, Maurício. II. Almeida, Magno Pinheiro de. III. Título

CDD: 419

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação.....9

01

Breve histórico sobre a formação de condutores surdos no Brasil10

Daniele Barbosa Lopes
Maurício Loubet

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.1

02

Literatura surda: as contribuições dos contos de fadas para a cultura surda24

Bianca da Silva Cavalcanti
Maurício Loubet

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.1

03

Relato de experiência na interpretação de Libras no projeto de extensão/UFMS: Libras e o Atendimento Educacional Especializado – AEE.34

Jéssica Rabelo Nascimento
Janaina Saraiva Lemes
Magno Pinheiro de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.3

04

O ensino de língua portuguesa no ambiente educacional inclusivo na fronteira Brasil – Bolívia: os obstáculos na educação de Surdos..43

Maurício Loubet
Cláudia Araújo de Lima
Magno Pinheiro de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.4

05

Sala de recursos em Libras e sua importância para a construção histórico-cultural e identitária do sujeito surdo56

Andreza Sales Ferreira
Helen Paola Vieira Bueno
Rosangela Cristina Ferreira Lino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.5

06

Educação de surdos em Bela Vista/MS: apontamentos sobre a educação inclusiva e os desafios para uma abordagem bilíngue74

Felícia Ramona Valdes da Cunha
Raquel Elizabeth Saes Quiles

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.6

07

Educação de surdos no Brasil: um estudo sobre os aspectos legais e educacionais.....89

Mirelly Lopes Leal
Wansley Ferreira de Freitas
Lilian Beatriz Barboza de Freitas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.7

08

Quais desafios da educação bilíngue de surdos?101

Francyllayans Karla da Silva Fernandes
Jéssica Rabelo Nascimento
João Paulo Romero Miranda
Michele Vieira De Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.8

09

O AEE como instrumento para uso da língua portuguesa por alunos surdos utentes da Libras.....108

Ana Maria Ribeiro da Rocha
Maria Noalda Ramalho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.9

10

Os impactos das legislações referentes à surdez na educação123

Mirelly Lopes Leal
Cledione Jacinto de Freitas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.10

11

Entre a língua e a linguagem: dos sinais caseiros à aquisição tardia da língua de sinais136

Daniela da Rosa Siqueira Marques

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.11

Organizadores153

Índice Remissivo154

Apresentação

Prezados leitores,

É com grande satisfação que apresentamos a obra **“Estudos linguísticos da Libras e da língua portuguesa: perspectivas para uma educação bilíngue”**. Este livro reúne um conjunto de capítulos que abordam a temática da educação de surdos sob diferentes perspectivas.

Ao longo das páginas deste livro, os leitores poderão encontrar uma abordagem histórica sobre a formação de condutores surdos no Brasil, bem como uma discussão sobre a literatura surda e as contribuições dos contos de fadas para a cultura Surda. Também será apresentado um relato de experiência na interpretação de Libras em projetos de extensão, além de reflexões sobre o ensino de língua portuguesa em ambientes educacionais inclusivos na fronteira Brasil-Bolívia.

Além disso, este livro traz importantes discussões sobre a educação de surdos no Brasil, incluindo uma análise sobre os aspectos legais e educacionais, bem como os desafios enfrentados na educação inclusiva. Os leitores também poderão refletir sobre a importância da sala de recursos em Libras e sua relevância para a construção histórico-cultural e identitária do sujeito surdo.

A obra ainda traz uma discussão sobre os desafios da educação bilíngue de surdos, abordando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um instrumento para o uso da língua portuguesa por alunos surdos usuários da Libras. Por fim, os leitores poderão refletir sobre os impactos das legislações referentes à surdez na educação e sobre a aquisição tardia da língua de sinais.

Desta forma, **“Estudos linguísticos da Libras e da língua portuguesa: perspectivas para uma educação bilíngue”** se apresenta como uma obra essencial para todos aqueles que desejam compreender e refletir sobre a educação de surdos, oferecendo uma visão ampla e aprofundada sobre esta temática tão relevante.

Boa leitura!

Prof.º Me. Maurício Loubet
Prof.º Me. Magno Pinheiro de Almeida



Breve histórico sobre a formação de condutores surdos no Brasil

Brief history on the training of deaf drivers in Brazil

Daniele Barbosa Lopes
Maurício Loubet

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.161.1

RESUMO

Hoje, o trânsito no Brasil é um dos mais violentos do mundo, apresentando mais mortes do que violência pública e resultando em um problema de saúde pública. A necessidade humana por mobilidade amplia a perspectiva sobre acessibilidade e inclusão. A despeito desse cenário, apresentamos um estudo exploratório que utiliza a análise documental para examinar a formação do motorista Surdo, suas garantias e como o direito à acessibilidade tem sido abordado nesse processo. Os resultados indicam que, historicamente, a legislação brasileira considerou o Surdo como deficiente, fato verificado com a publicação, em 1963, de uma resolução que autorizava o “mudo” a habilitar-se na categoria de amador. Apontam ainda que, embora hoje haja garantia expressa de acessibilidade, a comunicação e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial no Brasil, a legislação tem priorizado a correção da surdez. Conclui-se que a concepção da pessoa surda como um sujeito dotado de uma cultura e de uma linguagem que são capazes de lhe proporcionar diferentes formas de se relacionar com o mundo e compreender a realidade que a cerca deve ser levada em consideração para que esses indivíduos tenham efetivamente seus direitos e garantias respeitados enquanto motoristas.

Palavras-chave: surdos. formação de condutores. acessibilidade.

ABSTRACT

Today, traffic in Brazil is one of the most violent in the world, with more deaths than public violence and resulting in a public health problem. The human need for mobility broadens the perspective on accessibility and inclusion. Despite this scenario, we present an exploratory study that uses document analysis to examine deaf driver education, its guarantees and how the right to accessibility has been addressed in this process. The results indicate that, historically, the Brazilian legislation considered the deaf as disabled, a fact verified with the publication, in 1963, of a resolution that authorized the “mute” to qualify in the amateur category. They also point out that although today there is an express guarantee of accessibility, communication and recognition of the Brazilian Sign Language as an official language in Brazil, the legislation has prioritized the correction of deafness. It is concluded that the conception of deaf person as a subject endowed with a culture and a language that are capable of providing different ways of relating to the world and understanding the reality that surrounds them must be taken into consideration so that these individuals effectively have their rights and guarantees respected as drivers.

Keywords: deaf. driver training. accessibility.

INTRODUÇÃO

O atual cenário do trânsito brasileiro indica a necessidade de voltarmos o olhar para todas as vertentes que o influenciam, afinal, um problema complexo, demanda solução em igual nível, considerando os pilares que compõem a segurança no trânsito no Brasil - engenharia, educação e esforço legal.

Estudos do Observatório Nacional de Segurança Viária, em especial o intitulado “Violência Trânsito x Violência Pública”, revelam que há uma urgência na abordagem de temas relacio-

nados ao assunto, dentre eles a formação de condutores, já que a maior parte dos acidentes são causados por falha humana, segundo a mesma instituição.

No referido estudo, enfatiza-se que em alguns estados brasileiros, o trânsito mata mais do que a violência pública, sendo Mato Grosso do Sul um dos 16 estados que encabeçam este *ranking*.

A importância da temática formação de condutores relaciona-se ainda ao fato de que a mobilidade é uma necessidade humana e, nesta perspectiva, há que se ampliar o olhar para a acessibilidade e inclusão

Olhando para o passado, percebe-se que a organização do trânsito brasileiro iniciou com a chegada dos primeiros automóveis no período da industrialização. Esse novo cenário de veículos motorizados circulando junto a pessoas e animais, na época, fez surgir a necessidade de regulamentação. Assim, a primeira legislação a tratar de trânsito no país foi o Decreto 8.324 de 27 de outubro de 1910 que cuidou de regulamentar o “serviço subvencionado de transporte de passageiros ou mercadorias por meio de automóveis industriais¹, ligando dois² ou mais Estados da União ou dentro de um só Estado” (BRASIL, 2010, p. 17). Além disso, tratou de a concessão para construção de estradas para os automóveis circularem.

No que se refere à formação de condutores, foi o Decreto-Lei nº 2.994 de 28 de janeiro de 1941 - primeiro Código Nacional de Trânsito, que trouxe o regramento sobre o assunto em seu capítulo X, dispondo que veículos de qualquer natureza deverão ser conduzidos por pessoas habilitadas. A partir daí, definiram-se: o modelo da carteira de motorista, suas categorias, os exames necessários para obtenção da mesma, os pré-requisitos, dentre outros. Não havia previsão legal para pessoas surdas ou pessoas com deficiência habilitarem-se.

De lá para cá, muitas mudanças ocorreram, principalmente, no que se refere à responsabilidade coletiva pela segurança no trânsito. Nesse sentido, o Denatran elucida que:

Se, há 100 anos, os poucos “motorneiros” que transportavam passageiros e mercadorias em automóveis industriais eram considerados, legalmente, “senhores da velocidade de seu veículo”, hoje os 45 milhões de condutores habilitados em nosso país não são mais “os senhores das ruas”, mas aqueles que, segundo o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), são os “responsáveis pela incolumidade dos pedestres”. (BRASIL, 2010, p. 5).

Atualmente, o desafio consiste em organizar o trânsito de forma a atender as demandas por agilidade, segurança e qualidade de vida, levando em conta ainda o meio ambiente, a cidadania e a convivência harmônica entre as pessoas. Dentre tantos desafios, há ainda uma questão de saúde pública, visto que os acidentes de trânsito demandam altos custos para o sistema de saúde no Brasil e no mundo.

Estudos da Organização Mundial da Saúde sobre os altos índices de mortalidade no trânsito levaram à proposição da Década de Ação pela Segurança no Trânsito, promulgada em maio de 2011 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, sendo o Brasil um de seus signatários.

O Observatório Nacional de Segurança Viária, responsável oficial por monitorar a Década de Ação pela Segurança no Trânsito 2011 / 2020, elaborou relatório em 2019 indicando que houve um aumento de pouco mais de 10% no número de mortes por ano no mundo (ONSV, 2019, p. 4).

¹ *Industriaes* – grafia da palavra industrial na época de edição da lei.

² *Dous* – grafia da palavra dois na época de edição da lei.

Contudo, “apesar do aumento no número total de mortes, as taxas de mortalidade proporcionais ao tamanho da população mundial se estabilizaram nos últimos anos, graças a 48 países que intensificaram medidas de proteção” (ONSV, 2019. p. 7). Apesar das ações coordenadas e do pequeno avanço apresentado, as mudanças efetivas ocorrem paulatinamente e são frutos de um esforço coletivo e constante. Nesse sentido, o trabalho da ONU juntamente com a Organização Mundial da Saúde tem sido um fator importante para a mudança global desse cenário.

Com base nessas experiências da Década de Ação 2011/2020, a terceira Conferência Global da ONU sobre Segurança no Trânsito, realizada em Estocolmo, criou a Segunda Década de Ação pela Segurança no Trânsito, 2021 a 2030, cuja meta permanece a redução de pelo menos 50% de lesões e mortes no trânsito.

Para que o Brasil atinja esse objetivo, é preciso reforçar os pilares da segurança no trânsito – engenharia, educação e esforço legal. Nesse sentido, em se tratando de educação, a formação de condutores tem buscado formar um motorista cidadão, que conhece, entende e respeita as leis de trânsito como uma garantia de segurança coletiva considerando também a inclusão que se iniciou por aqui em 1975 com a concessão da habilitação para “portadores de deficiência auditiva”, conforme Resolução Contran nº 492 de 21 de março de 1975 (BRASIL, 2010. p. 95).

Com a vigência do Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015 foram garantidas condições iguais para o exercício dos direitos e liberdades fundamentais a esses indivíduos, sendo o Código de Trânsito Brasileiro alterado para atender candidatos Surdos e/ou deficientes auditivos com acessibilidade de comunicação; material didático acessível; e intérprete da Libras para aulas práticas e teóricas. Além disso, em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial do Brasil devendo ser amplamente difundida e viabilizada por órgãos do poder público e entidades públicas e privadas, garantindo o acesso da pessoa surda e sua efetiva participação em sociedade.

Desde 1910, quando a primeira lei sobre o trânsito brasileiro foi publicada, muitas foram as alterações em relação ao processo de formação de condutores. Esse estudo trará um breve histórico das legislações sobre a inclusão do Surdo nesse processo, procurando evidenciar como tem se efetivado a inclusão da pessoa surda no trânsito.

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação sobre a formação de condutores surdos foi realizada com uma pesquisa exploratória utilizando a análise documental como recurso à coleta de dados. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 55-56) a análise de documentos “é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.”

Além disso, Cellard *apud* Sá-Silva *et al.* (2009, p. 2) destaca que a análise documental favorece a observação do processo de amadurecimento ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Já o caráter exploratório deste estudo se justifica, conforme GIL (2008, p. 27), na medida em que permite evidenciar caminhos para uma investigação posterior mais ampla esclarecendo

alguns aspectos sobre determinado tema a fim de formular problemas mais precisos gerando hipóteses para estudos posteriores mediante procedimentos sistematizados.

Em um estudo exploratório que recorre à análise de documentos, é possível conhecer os reflexos traduzidos na forma de leis, portarias e políticas. O foco, portanto, será explicar as mudanças no Código de Trânsito Brasileiro no que diz respeito à formação de motoristas Surdos e conseqüentemente a ampliação de sua inserção no trânsito além de demonstrar quais são as garantias apresentadas nas portarias do Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso do Sul para sua efetividade.

Nesse sentido, serão consultados os seguintes documentos legislativos publicados em nosso país: 1) Lei 13.146 de 06/06/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência; 2) Lei 10.436 de 24/04/2002 - Reconhece a Libras como língua oficial no Brasil; 3) Decreto 5.626 de 22/12/2015 - Inclusão e acessibilidade do Surdo, em especial o capítulo VIII; 4) Lei 9.503 de 23/09/1997 - Código Brasileiro de Trânsito; 5) Resolução CONTRAN nº 558 de 16/10/2015 - Dispõe sobre o acesso à Libras ao condutor e candidato com deficiência auditiva quando da realização de exames referentes à CNH; 6) Portaria DETRAN/MS nº 91 de 17/12/2020 - Regulamenta o processo de credenciamento e as normas disciplinares e de controle das instituições ou entidades, públicas ou privadas, credenciadas a ministrar cursos de formação, qualificação e atualização de candidatos e condutores, bem como de seus profissionais, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Além disso, apresentar-se-á o histórico de legislação referente à habilitação para pessoas surdas.

Esperamos, ao final deste percurso, evidenciar o processo de inclusão do Surdo no trânsito e quais são as políticas adotadas para a construção de um trânsito mais humano e acessível.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE CONDUTORES SURDOS NO BRASIL

A primeira lei a regulamentar o trânsito no Brasil foi o decreto nº 8.324 de 27 de outubro de 1910, que tratou primeiramente de disciplinar o transporte de passageiros e a construção de estradas. (BRASIL, 2010. p. 17). Em 1941, foi instituído o Código de Trânsito Brasileiro por meio do Decreto-Lei nº 2.994 de 28 de janeiro de 1941. Esse foi o primeiro Código Nacional de Trânsito a trazer o regramento sobre a formação de condutores no país, instituindo um modelo nacional de carteira de motorista e as categorias ou espécies de veículos nas quais seu portador poderia se habilitar.

Nesse período havia o exame oral que consistia na demonstração das principais peças do motor e suas funções, e o exame prático de direção e regulamentar, no qual o candidato deveria demonstrar o conhecimento sobre o código, também sobre as ruas da cidade, mão e contramão, dentre outros conhecimentos práticos.

O pré-requisito para a prestação dos referidos exames era saber ler e escrever e na instrução do pedido da carteira de habilitação o candidato deveria ainda apresentar documento de identidade, folha corrida (uma espécie de antecedentes criminais) e prova de ser maior de 18 anos. Cabia ao serviço médico ou junta médica atestar, previamente aos exames oral e prático, se o candidato apresentava as aptidões necessárias.

Nesse período o exame médico recusava candidatos que

Se derem ao uso de álcool ou inebriantes, os que revelarem doença nervosa ou medular, doenças contagiosas, extenuantes, ou qualquer defeito ou lesão orgânica que lhes possa comprometer a capacidade física. (MÍDIA DIGITAL, 2010).

Ainda em 1941 o Decreto-lei nº 3.651 altera o Código de Trânsito vigente instituindo o Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN), órgão máximo normativo que atualmente coordena o Sistema Nacional de Trânsito e o regulamenta, em forma de resoluções. Ao longo do tempo, essas resoluções influenciaram a habilitação de pessoas com deficiência e Surdos.

Vinte e dois anos mais tarde, em 1963, foi editada a Resolução Contran nº 362 a qual permitiu “que os candidatos a motorista amador, motociclista amador e carroceiro profissional, portadores de lesão orgânica que impossibilite o uso da fala (MUDO), preste exame de habilitação.” (BRASIL, 2010. p. 75).

Entretanto, um novo Código de Trânsito foi editado, Lei 5.108 de 21 de setembro de 1966, e com ele todas as legislações concernentes ao assunto na época foram revogadas.

O novo Código Nacional de Trânsito possuía treze capítulos dos quais um tratava “Dos condutores de veículos”, havendo previsão para formação de condutor com “defeitos físicos³ (...) na categoria de amador, desde que sejam eles ou o veículo devidamente adaptados”. Tais condutores seriam avaliados por junta médica oficial e nas provas de direção, “por um perito examinador, um médico do serviço oficial de trânsito e um membro do Conselho Estadual de Trânsito” (MÍDIA DIGITAL, 2010).

Somente em 1975, o Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) editaria a Resolução nº 492 autorizando concessão da habilitação para “portadores de deficiência auditiva⁴”, considerando “as deliberações tomadas nas reuniões de 17 de dezembro de 1974 e 19 de março de 1975, constantes no Processo nº 99/73” (MÍDIA DIGITAL, 2010) as quais entenderam que, no trânsito, os elementos visuais são prevalentes em relação à percepção auditiva, não se tornando a deficiência auditiva impedimento para a habilitação de condutores. Em 1968 o Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) editou a Resolução nº 390 regulamentando o funcionamento das escolas de formação de condutores. Esta resolução foi revogada em 1975 pela Resolução nº 504 que além de determinar a estrutura mínima das autoescolas, disciplinou também os exames necessários para a obtenção da carteira nacional de habilitação.

O artigo 29 da resolução 504/1975 determinava que portadores de “defeitos físicos” poderão habilitar-se mediante as seguintes condições: 1) para a categoria profissional, perícia médica comprovaria a desnecessidade de adaptação do veículo e que o defeito físico não comprometeria a condução; 2) na categoria amador, a perícia médica e técnica indicaria a correção e/ou adaptação do veículo que seriam expressas no documento de habilitação.

No que se refere à deficiência auditiva a referida Resolução, em seu artigo 30, dispunha que os “portadores de deficiência auditiva superior a 40 (quarenta) decibéis e os portadores de deficiência auditiva total” poderiam habilitar-se na categoria amador a título precário, com exames de sanidade física e mental anuais realizados por comissão especializada de três membros.

³ Expressão disposta na lei da época. Atualmente o termo utilizado é “pessoas com deficiência.”

⁴ Atualmente, conforme Decreto 5626/2015, os termos utilizados são “pessoa surda” e “deficiente auditivo”, sendo o primeiro aquele que interage por meio de experiências visuais e o segundo aquele que apresenta perda auditiva parcial, bilateral ou total de quarenta decibéis ou mais.

Disponha ainda que os condutores da categoria profissional que viessem a ter deficiência auditiva superior a 40 decibéis perderiam a condição de profissional, passando à categoria amador.

Em 1977 a resolução Contran nº 516 alterou dispositivos da Resolução 504/75, alegando, dentre outros, “dificuldades de se tornarem efetivas a curto prazo” e ao final revogou a Resolução nº 492/75, visto que as disposições constantes na mesma foram contempladas na 504/75.

Com a edição da Lei 6.731 de 04 de dezembro de 1979, alguns artigos do Código de Trânsito de 1966 foram alterados e o artigo 76, referente à habilitação de pessoas com deficiência foi revogado, revogando-se ainda todos os demais dispositivos em contrário.

Em 1980, o Contran editou a Resolução nº 564, revogando a resolução 504/75 e demais disposições em contrário e propondo rever as normas para formação de condutores, apresentando como uma das justificativas “o crescente número de veículos em circulação e consequentemente a necessidade de uma melhor preparação do condutor” (MÍDIA DIGITAL, 2010).

A Resolução nº 564 dispunha sobre: Anexo I - Instalação e funcionamento das escolas de formação de condutores de veículos automotores; Anexo II - Aprendizagem, habilitação de candidatos e classificação de condutores; Anexo III - Exame de saúde e psicotécnico e Anexo IV - Dos programas de instrução - das provas finais. Em seu anexo II, artigos 2º e 3º estabelecia:

Art. 2º Todo condutor de veículo deverá possuir qualidades físicas e psíquicas normais, assim como os conhecimentos e as habilitações necessárias ao exercício da atividade.

Art. 3º As condições físicas e psíquicas, assim como o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que a condução de um veículo exige, serão avaliadas através de exames estabelecidos neste Anexo. (MÍDIA DIGITAL, 2010)

Às pessoas com deficiência seria concedida a carteira nacional de habilitação desde que a deficiência: 1) não comprometesse a segurança no trânsito; 2) pudesse ser compensada tecnicamente de forma a possibilitar uma direção sem risco; 3) o veículo fosse devidamente adaptado conforme necessidade do candidato, indicando no documento de habilitação a necessidade do elemento corretor e/ou da adaptação do veículo.

Aos deficientes auditivos com perda igual ou superior a 40 (quarenta) decibéis, limitou à direção de veículos nas categorias A e/ou B, desde que os veículos fossem equipados com retrovisores nas laterais esquerda e direita e mais o retrovisor interno, para veículos de 4 (quatro) rodas. Aos condutores já habilitados cuja perda auditiva atingisse 40 (quarenta) decibéis seria imposto o rebaixamento de categoria, sendo os mesmos reclassificados para a categoria B.

Já em 1981 foi editada a resolução 584, revogando os anexos I, II, III e IV da Resolução 564/80, considerando, dentre outros, dúvidas em relação à sua interpretação e a necessidade de um ensino mais eficiente nas escolas e cursos de formação de condutores. Desta forma, tal Resolução trouxe nova disposição em seu artigo 23 a respeito da formação de condutores com deficiência auditiva, quando autoriza a habilitação em qualquer categoria aos candidatos que, a juízo médico, passe a fazer uso do “otofone⁵” para corrigir integralmente a deficiência de audição.

No ano de 1989, com a publicação da Resolução Contran nº 734 que reformulou a Resolução Contran nº 670/87, estabelecendo novas normas para a formação de condutores. Foi a primeira resolução a considerar que “a eficiência da instrução é função dos meios didato-pe-

⁵ Espécie antiga de aparelho para surdez.

dagógicos⁶ e instrumentais de ensino de que deve dispor a escola de formação de condutores” (MÍDIA DIGITAL, 2010). Não trouxe novidades em relação à habilitação de Surdos, mas discriminou em sua seção III as adaptações necessárias no veículo conforme a deficiência física de cada indivíduo.

Desde 1910, início da regulamentação do trânsito no Brasil, o ordenamento foi pensando de forma a garantir a ordem e a segurança de todos. Porém, o Surdo e ou pessoas com deficiência têm sido negligenciados nesse processo visto que as necessidades específicas desses indivíduos para obter uma formação de qualidade não foram atendidas.

Atualmente a Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe alterações significativas para o Código de Trânsito Brasileiro, o que levou a algumas adequações na formação desses condutores. Adiante serão apresentadas essas mudanças e as necessidades ainda latentes.

A FORMAÇÃO DE CONDUTORES SURDOS NA ATUALIDADE

A produção acadêmica sobre esse tema ainda é incipiente. Em pesquisa realizada foram encontrados poucos artigos acadêmicos sobre o assunto, sendo o mais expressivo o trabalho de Souza *et al.* (2016) o qual apresenta um estudo observacional e exploratório sobre a inclusão de Surdos no trânsito, demonstrando a necessidade da construção de políticas públicas para acessibilidade e segurança, além da disseminação da cultura e da comunidade surda.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “estabelecer e implementar uma política de educação para a segurança no trânsito” (BRASIL, 1988. p. 29). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, apesar de não mencionar especificamente a educação de trânsito, define que os conteúdos curriculares da educação básica seguirão as diretrizes para difusão de valores importantes ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos e o respeito ao bem comum (BRASIL, 1996. p. 10).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 45) recomendam a educação de trânsito como tema local em complemento aos temas transversais, levando em conta que muitas cidades têm altíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito fazendo com que as escolas incorporem o tema ao currículo.

No Estado de Mato Grosso do Sul a Secretaria de Educação compreende a importância desse tema quando determina, na organização curricular da educação básica, uma abordagem transversal e integradora para a educação de trânsito, conforme artigo 4, inciso VIII da Resolução SED nº 4.113/2022.

Atualmente o trânsito brasileiro é regido pela Lei 9.503 de 23 de setembro de 1997, e demais resoluções do Conselho Nacional de Trânsito - Contran.

Desde que foi promulgado, o atual Código de Trânsito Brasileiro sofreu várias alterações e no que se refere à formação de condutores⁷, tais mudanças iniciaram ainda em 1998 com a Lei

⁶ Didato-pedagógico – grafia da palavra didático-pedagógicos na época de publicação da Resolução Contran nº 734/1989.

⁷ Para habilitar-se à condução de veículos automotores e elétricos, conforme Art. 140 do CTB, são necessários os seguintes pré-requisitos: ser penalmente imputável, saber ler e escrever e possuir Carteira de Identidade ou equivalente. Atendidos os pré-requisitos, o candidato submeter-se-á aos exames realizados pelo Órgão Executivo de Trânsito na seguinte ordem: aptidão

nº 9.602 de 21 de janeiro, acrescentando disposições ao Art. 147 referentes ao exame médico, sua validade, avaliação psicológica preliminar e complementar ao exame médico, no caso de primeira habilitação, e ainda o parágrafo 4º, o qual permite que o prazo de validade do exame médico seja reduzido em caso de indícios de deficiência física, mental, ou de progressividade de doença que possa diminuir a capacidade para conduzir o veículo (MÍDIA DIGITAL, 2010).

Posteriormente, ocorreram muitas outras alterações no CTB, mas a mais relevante para este estudo se deu pela Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, com a inclusão do artigo 147-A:

Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, mediante emprego de tecnologias assistivas ou de ajudas técnicas em todas as etapas do processo de habilitação.

§ 1º O material didático audiovisual utilizado em aulas teóricas dos cursos que precedem os exames previstos no art. 147 desta Lei deve ser acessível, por meio de subtítuloção com legenda oculta associada à tradução simultânea em Libras.

§ 2º É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas (BRASIL, 1997, p. 63).

Este foi um importante passo na melhoria da formação do condutor Surdo, pois assegurou acessibilidade na comunicação em todas as etapas do processo, e nesse sentido, ainda em 2015, o Contran publicou a Resolução nº 558 dispondo sobre o acesso à Libras “para o candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação - CNH” (BRASIL, 2015. p. 1), determinando a disponibilização do intérprete em todas as fases do processo de habilitação e cursos de atualização ou especialização, bem como a garantia de que as instituições credenciadas também o façam.

Na Resolução nº 789/2020, que disciplina o processo de formação de condutores, atualmente há garantia ao deficiente físico em relação ao exame de direção veicular especializado que deve ser realizado por equipe específica e desde que o veículo atenda aos seguintes requisitos: seja perfeitamente adaptado segundo indicação da Junta Médica Examinadora, podendo o candidato, caso queira, realizar o exame em veículo providenciado por ele mesmo (BRASIL, 2020. p.12). Não se observou nenhuma menção ao candidato Surdo. Em relação às etapas dos exames médico e psicológico, é na Resolução Contran nº 425/2012 que encontramos o regramento. Em seu artigo 4º está determinado que à pessoa com deficiência física será designada junta médica especial pelo diretor do órgão executivo de trânsito (BRASIL, 2012. p. 2). Mais adiante, especifica as restrições a serem anotadas na CNH do condutor com deficiência, que após o exame médico será considerado “apto com restrições”. São essas anotações que indicarão as adaptações que o condutor e/ou o veículo deverão apresentar. Em relação ao exame psicológico, está disciplinado no art. 7º que: “A avaliação psicológica do candidato portador de deficiência física deverá ser realizada de acordo com as suas condições físicas” (BRASIL, 2012. p. 3).

O Surdo neste caso, parece ser considerado também deficiente, visto que essas indicações não fazem referência ao uso da língua de sinais para atendimento dessas pessoas. Não há clareza sobre a orientação aos profissionais quanto à possibilidade de atendimento ao Surdo por meio de intérpretes, considerando que o regramento para tais exames é anterior ao Estatuto

física e mental (incluindo o exame psicológico), exame escrito, sobre legislação de trânsito e de direção veicular, realizado na via pública, em veículo da categoria para a qual estiver habilitando-se.

da Pessoa com Deficiência e não houve qualquer adequação da legislação pertinente nesse sentido.

Seguindo adiante na Resolução Contran nº 425/2012, em seu anexo III, encontram-se os procedimentos a serem adotados pelo perito médico examinador para a avaliação otorrinolaringológica. A verificação de acuidade auditiva será aferida “submetendo-se o candidato a prova da voz coloquial, em ambas as orelhas simultaneamente, sem auxílio da leitura labial, em local silencioso, a uma distância de dois metros do examinador” (BRASIL, 2012. p. 12). Sendo o candidato considerado reprovado nesta avaliação, será encaminhado para realizar audiometria tonal na qual deverá apresentar perda de acuidade auditiva inferior a 40 decibéis nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz. Os candidatos com perda auditiva superior a 40 dB serão considerados “inaptos temporariamente” devendo passar por avaliação complementar e conforme a referida Resolução:

Esta média deverá ser comprovada através de uma audiometria tonal aérea após tratamento ou audiometria em campo livre com uso de prótese auditiva no caso de sua indicação. Neste caso, deverá constar a observação médica: “Obrigatório o uso de prótese auditiva”;

Os candidatos que após tratamento e/ou indicação de prótese auditiva apresentarem perda da acuidade auditiva na média aritmética nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz na via aérea na orelha melhor igual ou superior a 40 dB somente poderão dirigir veículos automotores enquadrados na ACC e nas categorias A e B, com exame otoneurológico normal. Os veículos automotores dirigidos por estes candidatos não passíveis de correção, deverão estar equipados com espelhos retrovisores nas laterais (BRASIL, 2012, p. 12).

Comparando o atual regramento com a Resolução Contran nº 564 de 1980, nota-se que pouca coisa mudou, sendo ainda recomendado o uso de meios de correção da surdez.

Em relação às categorias permitidas ao condutor Surdo, a legislação vigente autoriza somente a ACC - Autorização para Conduzir Ciclomotores, e as categorias A e/ou B, sendo vedadas as categorias C, D e E⁸. Sabe-se que avaliar a aptidão para conduzir veículos automotores implica em atestar que o indivíduo possui condições físicas e mentais de modo a não ocasionar riscos à segurança no trânsito, porém é preciso refletir sobre como a surdez é reconhecida para talvez estabelecer compreensões distintas entre Surdo e deficiente auditivo.

Segundo o Decreto nº 5.626 de 22/12/2015 “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Já a deficiência auditiva apresenta descrição semelhante à utilizada em resoluções do Contran: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2015. p.1).

A legislação vigente sobre a formação de condutores prioriza a necessidade de “corrigir” a “deficiência” e não inclui de fato um sujeito que convive perfeitamente com a surdez, sem com isso desconsiderar a segurança. Nesse sentido Souza *et al.* destaca que:

Supõe-se que condutores surdos geram mecanismos compensatórios para adaptar-se às demandas do trânsito, porém, os deficientes auditivos podem não utilizar as mesmas

⁸ ACC – autorização para conduzir ciclomotores até 50 cilindradas; categoria A - A - veículos de duas ou três rodas acima de 50 cilindradas; categoria B – veículos de quatro rodas com peso bruto total até 3500 kg; categoria C – veículos de carga, não articulados, com mais de 3.500 quilos de peso bruto total; categoria D – veículos de transporte de passageiros com capacidade para mais de 8 pessoas; categoria E – veículos com unidades acopladas que excedam 6 toneladas.

estratégias, principalmente dependendo do momento em que foi desencadeada a perda auditiva, do tipo e grau da perda auditiva. Neste contexto, não se pode comparar um trabalhador que desenvolveu uma presbiacusia ou uma perda auditiva induzida por níveis de pressão sonora elevados (PAINPSE) com um sujeito que nasceu surdo ou adquiriu a surdez muito precocemente, já que a perda auditiva irá afetar esses sujeitos em diferentes níveis biopsicossociais e contextos cotidianos, inclusive no trânsito. (SOUZA *et al.*, 2016, p. 678).

Observa-se a necessidade de adequações na legislação de trânsito no que se refere à formação de condutores visando maior inclusão e considerando o modelo socioantropológico que ganhou força, após muitas lutas, como modelo cultural de surdez a partir da década de 1960. Nesse sentido, Bissol e Sperb (2010) elucidam que:

O modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas. (...) Ser Surdo (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não vêem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta.” (BISSOL e SPERB, 2010, p. 284)

Levando-se em conta as adaptações necessárias para atender ao condutor Surdo, a Portaria nº 91/2020 do Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso do Sul, regulamentando legislação federal, que dispõe as regras para credenciamento, normas disciplinares e de controle das instituições de ensino para formação, atualização e qualificação de candidatos e condutores, além das exigências de acessibilidade na estrutura física da empresa e de comunicação. No artigo 9º inciso IX da referida portaria há uma exigência técnica para que o Centro de Formação de Condutores apresente: “declaração de que a empresa possui acessibilidade, conforme Decreto nº 5.296/2004, NBR 9050 e Resolução Contran nº 558/2015” (DETRAN MS, 2020. p. 3).

Consultando o Decreto nº 5.296/2004 verifica-se que dentre os critérios básicos para a promoção da acessibilidade está o tratamento diferenciado por meio da disponibilização de intérprete na Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. A Resolução Contran nº 558/2015 também garante o acesso a Libras nos processos referentes a Carteira Nacional de Habilitação, ficando os órgãos ou entidades executivas de trânsito dos Estados ou do Distrito Federal obrigados a disponibilizar intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras e Língua Portuguesa. Assim sendo, ao declarar que a empresa possui acessibilidade, conforme exigência da Portaria nº 91/2020 do Detran/MS, o credenciado está comprometido a oferecer tais recursos aos seus clientes.

Da mesma forma, faz-se necessário observar nas demais etapas do processo de formação como se dá o atendimento diferenciado ao Surdo, já que conforme observado no regramento para exames médico e psicológico isso não fica claro.

Outra observação pertinente é em relação aos instrutores e examinadores de trânsito que têm sua formação disciplinada pela mesma Resolução nº 789/2020/CONTRAN, na qual não se encontra um direcionamento na estrutura curricular para o trabalho com esse público específico.

Observa-se que, apesar dos avanços conquistados em relação à inclusão e do reconhecimento da Libras como língua oficial no Brasil, há ainda um longo caminho a ser percorrido em direção à acessibilidade para a formação desses condutores que, aparentemente, são invisíveis. Primordialmente, o rumo a ser tomado passa pela difusão da Libras como língua oficial e da

cultura surda, pela preparação dos profissionais envolvidos no processo (desde o atendimento de balcão até médicos, psicólogos, instrutores e examinadores), e o reconhecimento do fator humano como fundamental para segurança no trânsito. Além disso, a continuidade da atuação do Surdo em defesa desses direitos, conhecendo-os e defendendo-os faz-se necessária até que alcancemos a de fato a inclusão, onde as diferenças possam ser acolhidas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, seja ela formal ou não formal, é considerada um instrumento importante para a transformação social, pois, por meio dela, é possível ressignificar sujeitos buscando novos caminhos para a formação. O Surdo, nesse contexto, tem assumido o papel de protagonista na conquista de seu espaço na sociedade, haja vista as garantias conquistadas em lei nos últimos tempos.

O atual cenário do trânsito brasileiro requer ações em diversas frentes para conter o crescente número de violência e mortes. Uma das frentes consideradas importantes neste processo é a educação, seja na formação de condutores, seja nas escolas, nas campanhas educativas e publicitárias, etc. Nesta perspectiva, reconhecer o fator humano como o importante diferencial gera a reflexão sobre o que se pode fazer para melhorar a mobilidade tão necessária seja no sistema produtivo ou no cotidiano das pessoas.

Nessa perspectiva, a inclusão e a acessibilidade são fatores predominantes pois acolher as diferenças é o início do caminho para vivências humanizadas no trânsito, que, aparentemente é dominado por máquinas, porém conduzidas por pessoas.

O olhar atento para a formação de condutores é urgente, não apenas para dirigir veículos, mas para notar-se como componente de um sistema complexo do qual todos fazemos parte, seja como motorista, motociclista, ciclista, pedestre, pessoas em cadeiras de rodas, com mobilidade reduzida, Surdos, dentre outros. Dessa forma, é necessário que essa formação se inicie ainda na pré-escola com o ensino sobre como ser pedestre e como proteger a si mesmo e aos demais.

Sobretudo, as questões envolvendo acessibilidade e inclusão, tão urgentes atualmente, devem ser consideradas. Por isso, este trabalho discorreu sobre a formação de condutores Surdos, buscando os aspectos históricos nas legislações. Dessa busca, observou-se que foram avanços e retrocessos em direção à possibilidade de o Surdo conduzir veículos automotores. Diversos entendimentos dos legisladores, em épocas distintas, fizeram com que a habilitação de condutores Surdos fosse hora autorizada e hora revogada, como ocorreu com a edição da Resolução Contran nº 516 em 1977. Convém destacar aqui que tal impedimento não encontrou na pessoa surda razões para existir, mas sim no sistema incapaz de acolher essa minoria linguística.

Ainda hoje, apesar de expressa no Código de Trânsito Brasileiro, a formação de condutores Surdos não encontra o detalhamento para sua efetivação deixando algumas necessidades evidentes tais como: 1) padronização de atendimento nos exames psicológico, médico, teórico e de direção veicular; 2) a formação dos profissionais envolvidos para que compreendam as necessidades desses candidatos principalmente em relação ao uso da Libras; 3) as adaptações

pedagógicas ainda em relação à Libras.

Tais observações tornam-se relevantes quando se veem estudos sobre a surdez relatados por Souza *et al.* (2016) atestando que Surdos tem uma maneira diferente de lidar com situações sociais devido à utilização de uma língua diferente que lhe é considerada natural, legítima e capaz de proporcionar seu pleno desenvolvimento intelectual e emocional.

Apesar de a Libras ser reconhecida como língua oficial no país, o entendimento de sua utilização parece estar voltado apenas à possibilidade de o Surdo se comunicar com ouvintes, quando na verdade ela vai além, compondo um modo de enxergar o mundo, compreendê-lo e apropriar-se dele, constituindo uma identidade própria, a identidade surda. É nesse sentido que se percebe a importância da difusão da Libras, em busca do reconhecimento de que por traz dessa língua existe uma cultura particular a ser respeitada em todos os contextos.

REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia e SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2010, v. 26, n. 1, pp. 07-13. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>. Acesso em 21 jul. 2021.

BRASIL. Código de Trânsito Brasileiro. (CTB). Lei Nº 9.503, de 23 de Setembro de 1997 que institui o Código de Trânsito Brasileiro. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 17 de mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. Resolução nº 425 de 27 de novembro de 2012. Dispõe sobre o exame de aptidão física e mental, a avaliação psicológica e o credenciamento das entidades públicas e privadas. Disponível em: <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolu-o-uo-425-1.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. Resolução nº 558 de 16 de outubro de 2015. Dispõe sobre o acesso à Libras ao condutor e candidato com deficiência auditiva quando da realização de exames referentes à CNH. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/33279307/do1-2015-10-20-resolucao-n-558-de-15-de-outubro-de-2015-33279298. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. Resolução nº 789 de 18 de junho de 2020. Consolida normas sobre o processo de formação de condutores de veículos automotores e elétricos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-789-de-18-de-junho-de-2020-263185648>. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2015. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2994 de 28 de janeiro de 1941. Institui o Código Nacional de Trânsito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2994-28-janeiro-1941-412976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. 100 anos de Legislação de Trânsito no Brasil: 1910 - 2010 / Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito, Conselho Nacional de Trânsito. – Brasília: Ministério das Cidades, 2010.

BRASIL. Lei nº 5.108 de 21 de setembro de 1966. Institui o Código Nacional de Trânsito. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5108.htm. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05 de ago. 2021

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Departamento Estadual de Trânsito. Portaria nº 91 de 17 de dezembro de 2020. Regulamenta o processo de credenciamento e as normas disciplinares e de controle das instituições ou entidades, públicas ou privadas, credenciadas a ministrar cursos de formação, qualificação e atualização de candidatos e condutores. Disponível em: <https://www.detran.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-CFC.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Resolução nº 4113 de 13 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Estadual. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/f3566ed1f8c4c7ae04258924006f191d?OpenDocument>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MÍDIA DIGITAL complementar. In: BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. 100 anos de Legislação de Trânsito no Brasil: 1910 - 2010 / Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito, Conselho Nacional de Trânsito. – Brasília: Ministério das Cidades, 2010. CD-ROM.

ONSV. Relatório anual 2019. Observatório Nacional de Segurança Viária. Disponível em: <https://www.flipsnack.com/observatorio/relat-rio-anual-2019-t9folli1ci.html>. Acesso em 10 mai. 2021.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira De História & Ciências Sociais. Ano 1. Nº 1. Julho de 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 28 jul. 2011.

SOUZA, Vânia Mendes de. *et al.* A inclusão de surdos no trânsito. Revista CEFAC. 2016 maio- junho; disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/W5fT46PFP8DXZYXGGjW48GB/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.



**Literatura surda: as contribuições
dos contos de fadas para a cultura
surda**

**Deaf literature: the contributions of
fairy tales to deaf culture**

Bianca da Silva Cavalcanti
Maurício Loubet

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.161.1

RESUMO

A literatura é uma arte que se faz muito presente na vida dos indivíduos e registra a realidade, podendo causar transformação pessoal, reflexão, autoconhecimento entre outras aptidões. O presente estudo é de conclusão do curso de pós-graduação em educação especial com ênfase em Libras, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo é contribuir para a valorização da literatura Surda e incentivar pesquisas na área, principalmente voltada para o público infantil. Visto que a leitura deve ser incentivada nos anos iniciais, assim como a aquisição de uma língua. Este estudo faz levantamentos de algumas obras a ser utilizada para uma leitura deleite, ou seja, uma leitura prazerosa e para o processo de alfabetização. O interesse pelo conteúdo apresentado despertou devido à importância da literatura e arte na vida dos indivíduos, em especial a cultura Surda. Constata-se, então, a importância do sujeito Surdo e a sua contribuição para a sua própria cultura e por ser uma temática pouco discutida coube explorá-la. Diante dessas questões, conclui-se que literatura contribui com o despertar competências no leitor.

Palavras-chave: cultura surda. literatura surda. contos de fadas.

ABSTRACT

Literature is an art that is very present in the lives of individuals and records the reality, and can cause personal transformation, reflection, self-knowledge among other skills. The present study is the conclusion of the postgraduate course in special education with emphasis on Libras, of the Faculty of Education, of the Federal University of Mato Grosso do Sul. Since reading should be encouraged in the early years, as well as the acquisition of a language. This study surveys some works to be used for a delightful reading, that is, a pleasurable reading and for the literacy process. The interest in the content presented arose due to the importance of literature and art in the lives of individuals, especially the deaf culture. It is noted, then, the importance of the deaf and their contribution to their own culture and for being a little discussed theme it was appropriate to explore it. Given these issues, we conclude that literature contributes to the awakening of skills in the reader.

Keywords: deaf culture. deaf literature. fairy tale.

INTRODUÇÃO

O ser humano utiliza da arte desde os primórdios, por meio dela o indivíduo é capaz de se expressar, principalmente demonstrar o meio social em que vive. A literatura é um exemplo, pois é definida como a representação ou imitação da realidade através das palavras. Possuindo diversas definições como a de Caldin (2003) tem sua função social na vida dos indivíduos, e dentro desse contexto se torna responsável pela ampliação do conhecimento, por proporcionar vivências significativas, fomentando o desenvolvimento intelectual, físico, social e cultural do ser humano.

Partindo dessa perspectiva, destaca-se que a literatura, além de mostrar vivências, tem sua função social e a sua relevância na vida do indivíduo é enorme, colaborando e desenvolvendo

do a ideia de pertencimento, por isso, a cultura, principalmente a Surda¹ é responsável por auxiliar o Surdo na construção da sua identidade, pois o indivíduo Surdo tem uma visão de mundo diferente do ouvinte.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

Sendo assim, ressalta-se a importância da língua de sinais na vida do Surdo. Segundo Kyle (1999), a língua de sinais é natural para o Surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea, por isso a criança Surda precisa ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, a aquisição dessa língua permite o desenvolvimento da sua comunicação, gerando consequências na vida na vida destes indivíduos. O ser humano tem a necessidade de se comunicar, uma vez que vivemos em sociedade.

Ao passar a ter contato com a comunidade em que pertence passa a ter uma expansão de seus conhecimentos sobre si e mundo, mas diferente da cultura do ouvinte a literatura surgiu por meio de luta, através do reconhecimento das línguas de sinais.

Ao iniciar o estudo da literatura, observa-se que as manifestações surgiram por meio das contações de histórias, ou seja, eram transmitidas por meio da oralidade, como a comunidade Surda se comunica por meio da língua de sinais, as manifestações artísticas dessa comunidade eram propagadas de forma visual em tal língua com isso notar-se a importância da relação do indivíduo com a sua comunidade por meio das trocas linguísticas. Nessa concepção, Karnopp (2008, p. 14-15) contribui ao mencionar que:

A literatura surda está relacionada com a comunidade surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida da que são frequentemente relatadas, pelos contos lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. (KARNOPP, 2008. p. 14-15)

Com base na afirmação de Karnopp, pondera-se que a literatura Surda, assim como a ouvinte, explora a temática vivenciada e o conhecimento de mundo do indivíduo, por isso, deve-se reconhecer que a literatura tem um papel na construção da cultura e identidade Surda.

A literatura Surda tem como importância apoiar a identidade Surda e aceitação, visto que o Surdo vive em uma sociedade em que a maioria são ouvintes.

A expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010, p.161).

A autora enfatiza a importância de ver os textos literários em sinais como uma representação artística do Surdo e cultura Surda traduzindo a experiência do indivíduo Surdo, assim como ressalta a ausência de material audiovisual, mas a evolução da tecnologia que pode per-

¹ É conveniente destacar que o substantivo/adjetivo “Surdo/Surda”, na presente pesquisa, está grafado com a primeira letra maiúscula por considerar e destacar tais sujeitos com diferenças linguísticas e culturais. Nesse sentido, ser surdo (com “S” maiúsculo) é se caracterizar por meio de uma identidade compartilhada por utentes da língua de sinais e não se reconhecer estigmatizado pela perda auditiva, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008, p. 284).

mitir que a literatura Surda expandisse usando textos sinalizados e ilustrados, além de terem acesso há diferentes estilos de material, podendo auxiliar a comunidade Surda em seu processo de aprendizagem.

A literatura é capaz de auxiliar nesse processo de ensino e aprendizagem, por isso, é importante o contato na fase inicial, uma vez que *“ela é a linguagem de representação, linguagem imagística”* [...] “é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (COELHO, 2000, p. 43).

Pensando nisso, o presente estudo tem como objetivo elucidar questões atinentes à literatura Surda infantil, visto que, percurso de pesquisa é pouco discutido e estudado, em sua maioria sendo utilizado como pretexto para debater identidade Surda não considerando que a literatura tem o seu próprio papel na vida dos indivíduos.

Essa temática de pesquisa foi selecionada pelo fato que, além de as produções acadêmicas serem incipientes, considera-se que na infância o indivíduo inicia o processo de aquisição de uma língua e essas obras literárias corroboram para o processo de comunicação e aprendizagem, além de identidade e pertencimento a uma cultura.

Destaca-se, ainda, literatura é uma das artes mais conhecidas, por meio dela o indivíduo a interpreta de acordo com seu conhecimento de mundo, reconhecendo-se na história, o que fundamenta a concepção de que a literatura pode dar sentido ao mundo (BARBOSA, 2010). Sendo assim, a literatura Surda infantil tende a beneficiar o Surdo no seu processo de auto reconhecimento e no mundo, além de atingir dimensões afetivas e intelectuais.

LITERATURA SURDA INFANTIL

A literatura Surda tem um papel de expandir a cultura Surda, segundo Karnopp (1989):

Literatura surda é uma literatura que respeita a cultura surda e suas identidades, é feita pelo surdo, com histórias de surdos e voltada para o público surdo. Faz-se necessário viabilizar uma produção em forma de imagens para criar condições que atenda a característica visuoespacial do surdo. (KARNOPP, 1989 P.102 *apud* STROBEL, 2009: 61)

Mas quando discutimos literatura infantil, enfatiza-se os benefícios na vida da criança Surda, pois ela é:

Capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções. É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação e até propiciar a experiência do desgosto, uma vez que esta é também um envolvimento afetivo provocador de busca de superação. (OLIVEIRA, 1996, p. 28).

Partindo dessa premissa, enfatiza-se que a literatura deve ser algo constante na vida do indivíduo, principalmente na infância, por meio dela desenvolvemos nossa capacidade intelectual e afetiva, mas só ocorrerá por meio de leituras estimulantes. Em casos como das crianças Surdas que leem uma história e não se reconhecem dentro dela, pois o personagem principal é um ouvinte, isso cria uma barreira que pode gerar desinteresse. “Para as crianças Surdas, a literatura Surda é um meio de referência e também cria uma aproximação com a própria cultura e o aprendizado da sua primeira língua que será de auxílio na construção de sua identidade”

(ROSA e KLEIN, 2012, p.189).

O indivíduo Surdo necessita desenvolver sua capacidade visual, a sua vivência leitora é baseada em leitura e experiência visual, por isso, cabe tornar essa prática agradável na vida desse sujeito, trazendo informações e cultura, em vista disso compete explorar obras que são dirigidas a este público, visto que na literatura surda há divisões como a tradução, adaptação e criação que será explorada ao longo deste artigo.

As maiores partes das obras destinadas ao público Surdo passam por um processo de adaptação, fazendo com que passem por alterações tornando possível se reconhecer dentro da história, ainda que não fossem obras produzidas por Surdos, que possui mesma vivência e conhecimento de mundo. As obras a seguir são exemplos de adaptações: Cinderela Surda (HESSEL, ROSA, KARNOPP, 2003.) Rapunzel Surda (SILVEIRA, ROSA, KARNOPP, 2003.) Patinho Surdo (ROSA; KARNOPP, 2005) Adão e Eva (ROSA. KARNOPP, 2005) A fábula da Arca de Noé (CASSOL, 2013) A cigarra Surda e as formigas (OLIVEIRA; BOLDO, JAQUELINE, 2003).

Essa releitura remete a experiência visual e cultural do Surdo, trazendo características, contextualizando para o ambiente e meio que está inserido.

Esses contos de fadas circulam dentro da sociedade por muitos anos, as adaptações realizadas acabam por construir um valor simbólico para a cultura Surda e contribuem para o empoderamento dessa comunidade, mas isso pode não ocorrer com as traduções, pois de acordo com Magalhães:

Assim como ocorre nas línguas faladas, uma tradução equivocada que não permite dar o sentido verdadeiro pode ocorrer nas traduções das obras faladas para a língua de sinais, pois o Surdo compreende por meio de sinais, imagens, ou seja, compreendem por meio da visão.

É necessário que a tradução deva contemplar o Surdo, fazer com que seja capaz de compreender as histórias, lendas ou mitos, ela deve ser reescrita sem perder a essência da mensagem a ser traduzida. Nas obras traduzidas, o leitor Surdo não terá a mesma interação com o texto como nas adaptações ou criações, isso implicará em um distanciamento entre ele e a obra, gerando um desinteresse e até um limite de compreensão.

Obras como O alienista (ASSIS, 2000.). E Alice no país das maravilhas (CARROLL, 1866) A missa do galo (ASSIS, 2005) A cartomante (ASSIS, 2005) são exemplos de traduções de clássicos literários que foram traduzidos para a língua de sinais, utilizando o processo de adaptação chamado Inter semiótica “ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, 1969).”.

Essas obras passam por um processo de interpretação em Libras registradas em vídeo, são obras voltadas a realidade do público ouvinte, que possuem o intuito de aproximar uma cultura da outra.

Outras obras por sua vez, são textos originais que foram produzidos na comunidade Surda, seja ela manifestada por meio de sinais, livros impressos ou recursos tecnológicos. Desta forma, os conteúdos abordados em tais obras são de acordo com as vivências e visão de mundo de um indivíduo Surdo, como nos contos: A casa amarela (FERRARI, 2008), Tibi e Joca (BISOL, 2001).

Nas seções seguintes seções da presente pesquisa, serão descritas e analisadas as obras: 1) A casa amarela (FERRARI, 2008); 2) Cinderela Surda (HESSEL, ROSA, KARNOPP, 2003.).

Cinderela Surda (HESSEL, ROSA, KARNOPP, 2003)

A obra é uma adaptação, trazendo característica da cultura Surda. Cinderela é uma jovem que nasceu Surda e aprendeu a língua de sinais desde muito pequena influenciada pelos pais, perdeu sua mãe precocemente. Após alguns anos, seu pai se casou novamente, mas faleceu de forma prematura com isso, Cinderela passou a ser criada convivendo com as filhas e madrasta ouvintes.

Em casa a jovem era tratada como uma doméstica e tinha problemas de comunicação, pois suas irmãs e madrasta pouco sabiam da língua de sinais, assim, Cinderela acabava por ser excluída. Certo dia chegou um convite para um baile o qual o príncipe convocava todas as moças do reino, a jovem desejava muito comparecer, mas teve seu desejo ignorado, porque sua madrasta havia a impedido de ir.

Em seu quarto Cinderela estava em prantos, mas há uma reviravolta quando recebe uma visita de uma fada madrinha, que realiza o seu grande desejo de ir ao baile, e então, começa a magia. A fada transforma seus trapos nas vestes mais bonitas, principalmente seu par de luvas, sua abóbora em uma carruagem e animais em cocheiro. Mas havia uma condição, ela deveria retornar antes da meia noite para casa, pois era o horário em que a magia se encerrava.

Após chegar atrasada ao baile e ter a atenção de todos voltada para ela, principalmente a do jovem príncipe que de imediato se encaminha até Cinderela, ao se encontrarem sinaliza que é surda, logo ele se surpreende, pois assim como ela era surda também, e passaram o decorrer da noite conversando por meio de sinais.

Ao perceber que seria meia noite a jovem inicia sua corrida contra o tempo, então corre desesperadamente, mas o príncipe prontamente tenta impedi-la, mas fora em vão, a única lembrança que Cinderela deixou aquela noite foi um dos pares da sua luva.

No dia seguinte, o príncipe ordena uma caçada a jovem surda com quem tivera um encontro na noite anterior, usando a sua luva que deixou para trás como um auxílio. Após muita busca os subalternos do príncipe entraram na casa da madrasta da Cinderela, sua madrasta até tentou encobrir suas filhas fingindo ser a jovem, mas foi em vão. Logo Cinderela foi vista por um dos lacaios do príncipe, fazendo com que experimentasse a luva que prontamente coube, em seguida foi ao encontro do príncipe e viveram felizes para sempre.

A casa amarela (BISOL, 2001)

A casa amarela conta a história de um garoto chamado Cauã, que atualmente tem 11 anos. Se inicia retratando a infância do menino e o receio dos seus pais, pois o menino não conseguia falar ou brincar com sua vizinha, isso preocupava seus familiares.

Após tantos questionamentos, decidiram visitar um médico que o diagnosticou como Surdo, com isso, Cauã passou por um processo de adaptação, até que um dia em um show de mimica percebeu que podia compreender a linguagem dos gestos.

Cauã passou a ter menos dificuldade no ambiente escolar e em casa, pois o seu convívio e interação era com indivíduos ouvintes. A sua professora conhecida como tia Rosa aconselhou que seus pais buscassem uma fonoaudióloga, encontraram a doutora Ana, que auxiliou o menino no seu processo de ressignificação do mundo.

O mundo para Cauã era preto e branco, nem tudo fazia sentido, mas ao passar pelo processo de aprendizagem da língua de sinais junto com seus pais e sua professora como foi incentivado pela doutora Ana, a vida deu uma reviravolta, pois a criança que não conseguia brincar com sua amiga hoje estava fazendo amigos das mais diversas idades, ouvintes, Surdos.

Com o desenvolvimento da língua de sinais na sua vida Cauã pode desenvolver sua leitura e escrita, hoje é um menino tagarela que coloriu e significou seu mundo por meio da Libras.

ANÁLISES DAS OBRAS

Nas adaptações é expressa a busca pela identidade Surda, o reconhecimento das vivências dos indivíduos Surdos dentro da obra, sendo assim, os autores buscam incluir detalhes absortos ou evidentes, ao analisar as obras podemos observá-los.

A obra Cinderela Surda é uma adaptação feita a partir de uma obra existente chamada Cinderela, mas que possui marcas de representação da cultura Surda, pois a personagem principal da obra é surda e evidencia como é difícil a sua comunicação com sua família ouvinte, a obra é bilíngue atendendo tanto a comunidade Surda, como a ouvinte.

Os usos das expressões faciais são evidentes dentro da obra, pois o surdo tem as expressões faciais como um integrante para produção de sentido. Destacamos que o surdo utiliza do visual-espacial para se comunicar, sendo assim, a autora adaptou a obra para que Cinderela perdesse um par de suas luvas, ao invés de uma sapatilha de cristal como ocorre na obra original.

A Cinderela Surda e a Cinderela ouvinte possuem suas diferenças, mas ambas as histórias, assim como todo conto de fadas, possuem a finalidade de transmitir uma mensagem para o leitor, causar comoção, identificação com a obra. Neste caso, é evidente a mensagem de justiça, mas ao contrário da Cinderela original, a Surda apresenta uma mensagem de luta para o reconhecimento da cultura Surda.

A casa amarela conta a história de um menino que nasce Surdo e a trajetória que ele e sua família percorrem para descobrir a surdez. Isso é muito comum na vida dos indivíduos Surdos nascido em famílias de ouvintes, pois muitos pais têm como algum atraso na aprendizagem da criança.

A obra, além de narrar sua trajetória para descoberta da surdez, narra toda sua dificuldade como Surdo vivendo em um mundo majoritariamente ouvinte, com seus obstáculos de comunicação e para entendimento do que ocorria a sua volta.

As línguas de sinais e, principalmente, o uso de imagens para compreensão do indivíduo Surdo as coisas que acontecem a sua volta são enfatizadas dentro da obra, que consiste em atingir a criança que está no início da aquisição da língua de sinais, pois entendem o mundo pelas imagens, sendo assim, a criança surda que está passa pelo processo de aquisição da língua

de sinais se reconhece dentro da obra.

Ao considerar todo processo de descobrimento da surdez e aquisição de uma nova língua a autora expõe um método científico e sua importância para descoberta da surdez desde o primeiro dia de vida da criança, que é o teste da orelhinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é uma arte que pode despertar inúmeras competências no leitor, pois estimulam sua capacidade ler, interpretar, criar etc. sendo assim, cabe incentivar o acesso à arte aos indivíduos, pois, conforme Candido (2010, p. 79):

As manifestações artísticas são inerentes à própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência, pois elas são uma das formas de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual. São, portanto, socialmente necessárias, traduzindo impulsos são e inserir necessidades de expressão, de comunicação e de integração (CANDIDO, 2010, p. 79).

Com base na afirmativa de Candido em que não há existência de sociedade que não o manifeste, temos como exemplo a cultura Surda, que após o reconhecimento das línguas de sinais iniciaram um processo de manifestações culturais voltada para o público surdo em que evidencia suas experiências temos como exemplo a literatura.

A literatura Surda é a produção de textos literários através das línguas de sinais e narrativas voltadas para o público Surdo, estas obras visam à valorização e reconhecimento das pessoas Surdas como um grupo linguístico que pertence a cultura diferente, por isso, a literatura Surda sempre estará conectada a língua de sinais, identidade e cultura Surda.

Sabendo disso, as produções literárias Surda costumam-se dividir em adaptações, traduções e criação, duas delas exerce um papel importante para a valorização, sendo elas adaptação e criação, que consiste em trazer as vivências do Surdo para dentro das obras, podendo permitir a valorização da sua identidade.

A tradução por sua vez, são textos produzidos em línguas faladas que passam por uma adaptação para língua de sinais são interpretações da obra, visto que, o sujeito escritor e ouvinte não dispõem da mesma percepção de mundo, ou seja, tendem a mostrar de forma sucinta e lógica para o Surdo o conteúdo presente na obra.

Portanto, esse estudo pretende contribuir para a valorização da cultura Surda, visando a literatura, pois ela cumpre um papel importante na disseminação da cultura, promovendo intercâmbio e identidade cultural. Visto que a cultura Surda é marcada principalmente por uma diferença linguística. Por ser uma cultura de um grupo minoritário, essa comunidade busca excessivamente reconhecimento social, por isso, cabe valorizar cada artefato cultural produzido por eles.

Em vista disso, cabe promover a expansão desta cultura, assim a comunidade Surda terá maior visibilidade, causando a redução de estereótipos relacionada aos Surdos, pois houve muita luta para o reconhecimento e fortalecimento da identidade Surda.

REFERÊNCIAS

A missa do galo. Trad. De Helóise Grip Diniz e Roberto Gomes Lima. Petrópolis: Arara Azul, 2005b. CD-R.

ASSIS, Machado. A cartomante. Trad. de Helóise Grip Diniz e Roberto Gomes Lima. Petrópolis: Arara Azul, 2005a. CD-R

ASSIS, M. O alienista. São Paulo: Ática, 2000.

BISOL, C. Tibi e Joca – Uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BARBOSA, A.M. A imagem no ensino de arte. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. Encontros Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 15, 1º sem. 200, p. 47-58. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47/5235>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CANDIDO, A. F. Literatura Infantil... mais além: a especificidade da Literatura Infantil como instrumento de estímulo ao desenvolvimento da linguagem. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2001.

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. São Paulo: Martin Claret, 2007. Título original em inglês: Alice's Adventures in Wonderland (1866).

CASTRO, Nelson Pimenta de. A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. – 1 ed.- São Paulo: Moderna, 2000.

Cultura e Tradução. v. 4 n. 1 (2017): Resumos do IV Encontro Nacional Cultura e Tradução (ENCULT). Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/issue/view/1977> >

FERRARI, Keyla. A casa amarela. 2008 – 1ª Edição

HESSEL, C., ROSA, F., KARNOPP, L. B. Cinderela Surda. Canoas: ULBRA, 2003.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: _____. Linguística e comunicação. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidades da educação bilíngüe para surdos Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LANE, H. Do deaf people have a disability? Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), Open your eyes: Deaf studies talking (pp. 277-292). Minneapolis, University of Minnesota, 2008.

MAGALHÃES Jr., E. M. Sua Majestade o Intérprete: o fascinante mundo da interpretação simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

OLIVEIRA, M. A. de. Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na

escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

ROSA, Fabiano Souto; KLEIN, Madalena. Literatura Surda: Marcas Surdas Compartilhadas, XI Encontro de Pós-Graduação (ENPOS) e a I Mostra Científica da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2012.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. B. Rapunzel Surda. Canoas: ULBRA, 2003 p.36.



**Relato de experiência na
interpretação de Libras no projeto
de extensão/UFMS: Libras e o
Atendimento Educacional Especializado
– AEE**

Jéssica Rabelo Nascimento
(UFMT)

Janaina Saraiva Lemes
(UFMS)

Magno Pinheiro de Almeida
(UFMS)

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.161.3

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo trazer o relato de experiência da equipe de TILS- Tradutor/intérprete de Língua de Sinais, que atuaram no projeto de extensão ofertado pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Paranaíba durante o segundo semestre de 2022 na modalidade remota. Mostrando mais uma das facetas que esses profissionais possuem em sua atuação, não se limitando a sala de aula na modalidade presencial, e a importância da parceria entre a dupla. Para o embasamento teórico neste relato de experiência se baseia nos autores reconhecidos na área da Libras como Quadros e Karnopp (2004) e Stokoe (1960), no que diz respeito ao reconhecimento da Libras enquanto língua natural e legítima dos surdos, além das legislações que foram conquistadas após um longo percurso de luta da comunidade surda, obtendo o reconhecimento da Libras por meio da Lei nº10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005, leis que endossaram o reconhecimento da profissão do intérprete de Libras por meio da Lei 12.319/2010. O curso veio trazendo a possibilidade de obter o conhecimento tanto da comunidade interna quanto externa da UFMS, possibilitando acessibilidade linguística para os surdos. Os dados foram obtidos por meio de prints da sala de transmissão tanto interna quanto aquela disponível para os alunos no YouTube, mostrando a dinâmica da dupla e da equipe do projeto para um bom funcionamento. Os resultados foram positivos, os alunos conseguiam integrar, assistir as aulas a qualquer momento pois as aulas foram gravadas e disponibilizadas para os estudantes, mostrando como a tecnologia é aliada a comunidade surda, possibilitando sua autonomia.

Palavras-chave: Libras. intérprete. projeto.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir da experiência que os TILS tiveram na participação do projeto, diversas atividades são desenvolvidas para o resultado, para muitos se trata apenas de “mexer as mãos”. Não conhecendo a realidade que esses profissionais são expostos.

Os passos metodológicos adotados se basearam da seguinte maneira, durante as aulas toda a movimentação da equipe era registrada por meio de prints e fotografias para fins de registro, de acordo com Gil (2008, p.195),” O termo figura inclui desenhos, gráficos, mapas, esquemas, fotografias, fluxogramas, organogramas etc. As figuras são utilizadas para auxiliar visualmente na compreensão de conceitos complexos”.

A Libras é uma língua jovem e está em constante evolução e conforme os surdos foram adentrando novos espaços na sociedade o intérprete foi acompanhando, participando da formação cidadã (QUADROS, 2002), “A exigência com os TILS aumentou à medida que os eles acompanham os surdos em aulas e palestras” (NASCIMENTO, 2020. p. 62). Além de proporcionar acessibilidade linguística por meio da Libras, conforme Paiva e Melo (2021, p.2):

As articulações políticas em benefício do reconhecimento político-cultural das línguas de sinais contribuíram para o desdobramento de ações/orientações que contemplassem a acessibilidade linguística para surdos.

O trabalho está organizado da seguinte maneira, introdução, abordagem sobre a Libras, legislações que amparam a atuação do TILS, a organização do projeto de extensão e por fim o relato de experiência, trazendo registros em vídeo.

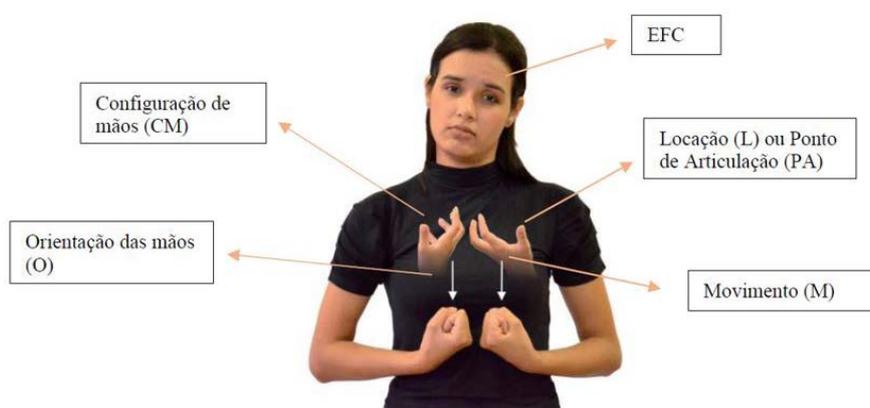
LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A língua de sinais teve seu reconhecimento enquanto língua com os estudos de Stokoe (1960), provando que se tratava de uma língua natural e com níveis linguísticos assim como as línguas orais, com níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

No Brasil os estudos relacionados a língua de sinais tiveram seu início com Ferreira-Brito nos anos 80, nos anos 90 com Quadros (1995) e Karnopp (1994), com estudos relacionados a aquisição da língua de sinais por crianças surdas.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a língua de sinais é uma língua de modalidade viso-espacial e seu desenvolvimento ocorre no espaço neutro frente ao corpo. Sua organização se dá com as combinações entre os 5 cinco parâmetros linguístico.

Figura 1- Cinco parâmetros



Com os cinco parâmetros combinados é possível a formação de sinais e posteriormente frases no espaço neutro, a mudança de apenas um dos parâmetros o significado é alterado como por exemplo o sinal: LARANJA X SABADO. Com a ausência da EFC- Expressão Facial e Corporal o sinal significa sábado, com expressão sábado.

AMPARATO LEGAL

A profissão do TILS – Tradutor/intérprete de Libras tem ganhado grande destaque no que tange a acessibilidade linguística nos diversos espaços da sociedade, contudo, tal situação não seria possível sem os marcos legais para a comunidade surda. Entre eles temos a Lei nº 10.436/2002.

Com a Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), começa a ser reconhecida como língua para os surdos.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Sendo o início de uma longa caminhada pela legitimidade da Libras e conseqüentemente os TILS, pois, de acordo com a legislação deve ser garantido por parte do poder público o uso

e difusão da Libras nos serviços prestados à sociedade, se aplicando as instituições de ensino.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Um marco para os TILS, que passam a serem vistos como profissionais, saindo de uma visão histórica assistencialista, dando início a seu reconhecimento profissional. Com o Decreto 5.626/2005, ganhou-se um outro aliado nessa caminhada.

Decreto nº 5.626/2005, veio regulamentando a Lei nº 10.436/2002, dando orientações no que tange o direito ao acesso à educação dos surdos, formação e atuação dos tradutores/intérpretes, professores de Libras, inclusão da disciplina de Libras no currículo e criação do curso de Letras-Libras.

Em seu 3º artigo, a disciplina de Libras deve ser inserida na grade dos cursos como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, tanto em instituições públicas quanto privadas nas três esferas governamentais, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Dando início ao longo percurso de formação realizados pelas instituições federais de ensino, oferecendo curso de Libras e a presença do tradutor/intérprete de Libras. Atuando em aulas, palestras e gravação de informativos e editais.

Dessa maneira apenas saber o básico de Libras não é suficiente para desempenhar a função de TILS, sendo necessário o seguinte perfil.

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior; II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental.

Além do perfil exigido, deve passar por banca de proficiência em tradução e interpretação de Libras com amplo conhecimento sobre a função, tendo, docentes surdos, linguistas e tradutores/intérpretes de Libras das IES - Instituições de Ensino Superior.

O intérprete precisa dominar as duas línguas e o assunto, e por fim dominar as expressões presentes em ambas as línguas. O tradutor por sua vez, precisa dominar as línguas envolvidas e o assunto que será tratado (NASCIMENTO, 2020. p.51)

Um outro marco foi a Lei nº 12.319/2010, regulamentando a profissão do Tradutor/intérprete de Libras, sendo o responsável por realizar interpretação entre as duas línguas, Libras e Língua portuguesa de maneira simultânea ou consecutiva.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Sendo essas as atribuições desse profissional, exigindo um alto nível de qualificação para que consiga atender todas as demandas necessárias. Em muitas situações suas demandas se ampliam como ocorreu com a pandemia da Covid-19, em que cada TILS montou um estúdio de filmagem amador, usando o que tinha a disposição, contudo, mesmo após a pandemia certas atribuições continuaram como por exemplo a interpretação de lives e cursos usando plataformas de Streamyard.

Na Instituição de Ensino Superior (IFES), a presença do TILS se deu juntamente com o Decreto nº 5626/2005 e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), projeto este que propõe ações para garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência no ensino superior (INCLUIR, 2006).

Tendo o objetivo:

promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior (IFEs).

Por meio do projeto Incluir, diversos núcleos de acessibilidade foram criados nas IFES os TILS permanecem lotados em sua maioria nesses núcleos, atendendo diversas demandas da comunidade surda.

Na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), os TILS estão lotados na SEA-AF - Secretaria de Acessibilidade e Ações afirmativas e atuam em diversos âmbitos da universidade, entre eles a interpretação de aulas dos professores surdos, alunos ouvintes, gravação de edital, palestras e vídeos informativos.

LIBRAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O projeto de extensão “Libras e o Atendimento Educacional Especializado – AEE”, coordenado pelo professor Ms. Magno Pinheiro de Almeida, aprovado pelo Edital UFMS/PROECE Nº 06/2022 - EXT 2022 - AÇÕES DE EXTENSÃO. Teve seu início em 3008/2022 com duração de quatro meses, com diversas parcerias institucionais, suas aulas aconteceram na modalidade remota.

O projeto tinha o objetivo de atender a comunidade interna da UFMS de Paranaíba quanto a comunidade externa, contudo, o curso não ficou restrito, tendo alunos de outras cidades participando, o curso abordava temas relacionados a inclusão do aluno surdo, Libras como meio de comunicação, linguística da Libras, AEE para surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais e estratégias de inclusão.

O curso ocorria semanalmente com transmissão ao vivo de 2 duas horas, com início às

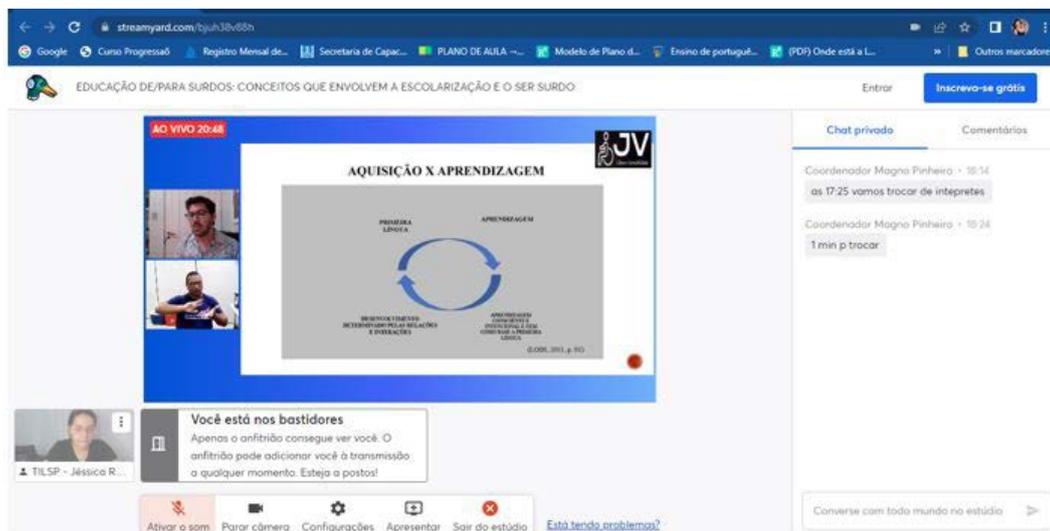
17h, seguindo o horário local do Mato Grosso do Sul, as respectivas aulas eram gravadas para aqueles alunos que não conseguissem assistir ao vivo, com carga horária de 90 horas. Os TILS entram como colaboradores mediando a interpretação das aulas ao vivo com transmissão pelo YouTube com o uso da plataforma Streamyard.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS TILS NO PROJETO

Durante o projeto de extensão os TILS entravam na sala do Streamyard, o mediador gerencia as janelas que aparecem na transmissão ao vivo, dessa maneira um intérprete e colocado na transmissão enquanto outro fica nos bastidores esperando dar o tempo da troca, esse revezamento ocorre a cada 20 minutos entre os Tils. O gerenciamento da troca das telas entre os Tils é realizado pelo mediador.

A seguir temos na figura 1 retrará o momento em que a troca é feita, avisando quantos minutos falta para que a outra dupla no bastidor possa se organizar para entrar ao vivo pelo Youtube.

Figura 2 – Sala do Streamyard



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa é a visão dentro da sala bem diferente da que aparece no YouTube, existindo uma equipe por trás gerenciando o funcionamento da Live, tendo chat privado, esse só aparece para quem está na sala de transmissão, os comentários do Youtube podem ser acessados dentro da sala privado na opção “comentários”, possibilitando a interação entre o palestrante e alunos.

Na transmissão ao vivo, o intérprete é fixado na tela na sala juntamente com o palestrante dando visão da janela de Libras e os slides utilizados, possibilitando ampla visualização do assunto abordado.

Anteriormente as aulas o coordenador do projeto mandava a apresentação para que a equipe pudesse ter acesso ao conteúdo anteriormente, possibilitando a preparação dos intérpretes.

Figura 3 – Transmissão YouTube



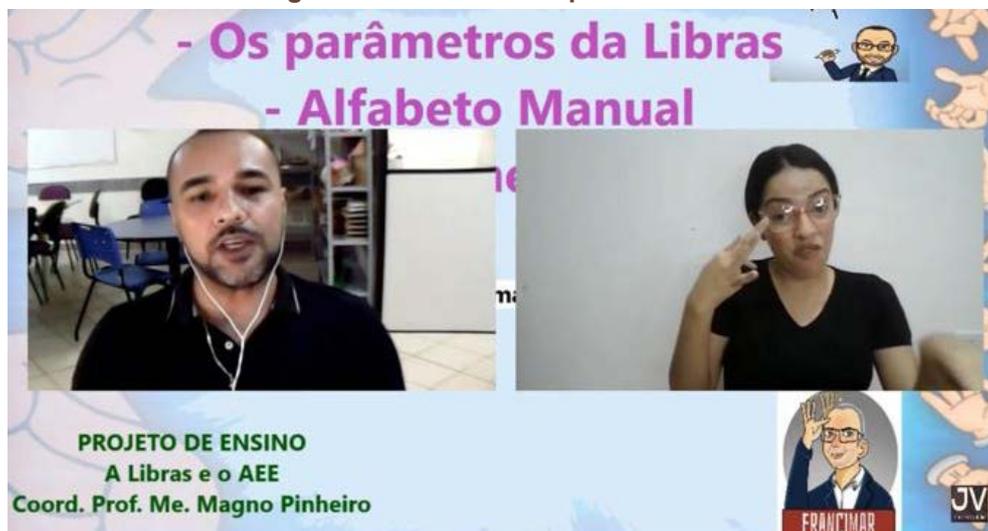
Fonte: Elaborado pelo autor

Uma outra possibilidade é a tela do TILS juntamente com o palestrante, uma janela ao lado da outra, a plataforma Streamyard dá a opção de organização da janela de várias maneiras:

O StreamYard, que promove uma integração com o YouTube, permitindo não só a interação entre os debatedores, nos bastidores, como também com o público espectador no momento da transmissão (JUNIOR, SILVA, 2021. p.22).

A seguir temos mais um exemplo de transmissão com StreamYard.

Figura 4 – Transmissão pelo YouTube



Fonte: Elaborado pelo autor

Mostrando mais uma das possibilidades de acessibilidade com o uso das Tecnologias da informação e comunicação (TICs), para a inclusão da pessoa surda, de acordo com Gomes (2015), o uso das tecnologias proporcionou aos surdos sua autonomia na sociedade, com a presença dos TILS na live o surdo tem a opção de assistir a qualquer momento a aula gravada assim como os ouvintes.

Para a equipe de TILS o uso das TICs se tornou algo comum em decorrência da pandemia de Covid-19, ver que a sua utilização permanece na interpretação remota é algo positivo,

pois mostra a capacidade desses profissionais em atuar em diversos contextos, não se limitando aos moldes tradicionais.

Para muitos esses profissionais só são notados quando um surdo está presente, negar a sua presença é impossível, “É evidente que é muito difícil para o Tradutor/Intérprete ter equilíbrio entre a visibilidade e invisibilidade durante a interpretação” (NASCIMENTO, 2016, p. 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho teve o objetivo de mostrar um pouco da realidade que os TILS passam na interpretação remota, experiência advinda por meio do projeto de extensão “Libras E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE”, curso oferecido pela UFMS de Paranaíba.

Trazendo grandes contribuições para a área de atuação dos intérpretes, contribuindo para a efetivação profissional e seu reconhecimento, não sendo apenas o curso básico de Libras o suficiente para se tornar um profissional.

O curso possibilitou a experiência de atender um projeto de extensão no formato remoto, e demonstrar a importância da acessibilidade linguística, pois com a presença do TILS o surdo fica livre para assistir a aula a qualquer momento assim como os ouvintes, possibilitando sua autonomia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Karine. A construção de sentidos no processo de tradução/interpretação português/Libras. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Campo Grande, 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03_Ato20042005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 06 jul 2019.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 05 ago 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 30 nov 2022.

BRASIL. Edital nº 8. Programa Incluir. Diário Oficial da União, n. 126, seção 3, Brasília, DF, 4 jul. 2006, p. 30-31. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=04/07/2006&jornal=3&pagina=30&totalArquivos=120>. Acesso em: 30 nov 2022.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Elayne Crystyna Pereira Borges. Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas

escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional. 2015. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Maranhão/ 2015.

JUNIOR, Antônio Lemes Guerra. SILVA, Joelma Castelo Bernardo da. DIÁLOGOS AO VIVO: PRÁTICAS EXTENSIONISTAS EM LIVES NAS REDES SOCIAIS. Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente, Campo Grande, v. 1, n. 1, 2021

NASCIMENTO, Jéssica Rabelo. CRIAÇÕES LEXICAIS EM Libras: SOCIOTERMOS DA MATEMÁTICA EM NÍVEL SUPERIOR. 2020.(Mestrado em Estudos de Linguagens) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande,2020.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva. MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0154, p.89-104, Jan.-Dez., 2021.

QUADROS, R. M; Karnopp, L. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.



O ensino de língua portuguesa no ambiente educacional inclusivo na fronteira Brasil – Bolívia: os obstáculos na educação de Surdos

Maurício Loubet
Cláudia Araújo de Lima
Magno Pinheiro de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.4

RESUMO

As reflexões inseridas no presente capítulo de livro são oriundas da dissertação de mestrado do seu autor sob orientação da coautora. Dessa maneira, o estudo desenvolvido, teve por objetivos: identificar as adaptações realizadas pelos professores de língua portuguesa para proporcionar a inclusão linguística aos adolescentes Surdos brasileiros e bolivianos e descrever as possíveis adversidades e obstáculos vivenciados pelos alunos Surdos percebidas pelos professores, no sistema educacional, no que refere ao desenvolvimento da inclusão linguística. Para tanto, a geração dos dados ocorreu por meio de entrevistas com questões semiestruturadas e registrados em vídeo e aprovado pelo Conselho de Ética. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram dois professores que ensinam a língua portuguesa, no contexto educacional inclusivo, para alunos Surdos brasileiros e bolivianos matriculados em uma escola pública no Brasil. Pondera-se que a pesquisa qualitativa foi selecionada em consonância com a análise do conteúdo, utilizando o agrupamento em categorias para a realização do tratamento dos dados coletados. Os resultados direcionam a falta de estratégias adequadas para que os alunos se tornem leitores e escritores autônomos.

Palavras-chave: surdos brasileiros e bolivianos. professores de língua portuguesa. contexto educacional inclusivo.

ABSTRACT

The reflections included in this book chapter come from the author's master's thesis under the guidance of the co-author. In this way, the study developed had the following objectives: to identify the adaptations made by Portuguese language teachers to provide linguistic inclusion to Brazilian and Bolivian Deaf adolescents and to describe the possible adversities and obstacles experienced by Deaf students perceived by teachers in the educational system, with regard to the development of linguistic inclusion. For that, data generation occurred through interviews with semi-structured questions and recorded on video and approved by the Ethics Council. The subjects involved in the research were two teachers who teach the Portuguese language, in an inclusive educational context, to Brazilian and Bolivian deaf students enrolled in public schools in Brazil. It is considered that the qualitative research was selected in line with the content analysis, using the grouping into categories to carry out the treatment of the collected data. The results address the lack of adequate strategies for students to become autonomous readers and writers.

Keywords: brazilian and bolivian deaf people. portuguese language teachers. inclusive educational context.

INTRODUÇÃO

O processo educacional inclusivo foi alavancado com a Conferência Mundial da Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Tal evento gerou o despertar para consideração de que a criança com necessidades educacionais especiais não é uma criança ontologicamente deficiente é, de fato, uma pessoa como todas as demais, com particularidades definidas na sua aprendizagem (UNESCO, 1994). Nesse sentido, considera-se que a educação inclusiva deve oferecer serviços de suporte e permite que o aluno se beneficie de estar na sala

de aula regular.

A referida conferência influenciou a (re)formulação das políticas públicas de vários países. No Brasil, sua grande influência refletiu na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/96, que propiciou a inserção dos parâmetros para a integração/inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, garantindo o apoio especializado para atender às especificidades linguísticas dos Surdos (BRASIL, 1996).

É conveniente destacar que o substantivo “Surdo”, na presente pesquisa, está grafado com a primeira letra maiúscula por considerar e destacar tais sujeitos com diferenças linguísticas e culturais. Nesse sentido, ser Surdo (com “S” maiúsculo) é se caracterizar por meio de uma identidade compartilhada por língua de sinais e não se reconhecer estigmatizado pela perda auditiva, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008, p. 284).

A produção deste capítulo de livro foi realizada tomando como base algumas reflexões publicadas na dissertação de mestrado do seu autor, com a orientação da coautora e contribuições do terceiro coautor para este capítulo do livro. Pretende-se, com a presente pesquisa, atingir os seguintes objetivos: 1) Identificar as adaptações realizadas pelos professores de língua portuguesa para proporcionar a inclusão linguística aos adolescentes Surdos brasileiros e bolivianos; 2) Descrever as possíveis adversidades e obstáculos vivenciados pelos alunos Surdos percebidas pelos professores, no sistema educacional, no que refere ao desenvolvimento da inclusão linguística.

Dessa maneira, na seção seguinte, serão apresentadas reflexões atinentes à inclusão linguística e educacional de Surdos, na sala de aula, na região de fronteira.

A ESCOLARIZAÇÃO, A INCLUSÃO LINGUÍSTICA E A EDUCACIONAL DE SURDOS NA REGIÃO FRONTEIRIÇA: ENTRE PONTOS E CONTRAPONTOS

No que tange à inclusão no âmbito educacional e, conseqüentemente, no social, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura a inclusão dos alunos Surdos em escolas regulares, por meio da educação bilíngue, da atuação do tradutor intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, e do ensino da LIBRAS (BRASIL, 2008). Para tanto, o supracitado documento institui que:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11).

Partindo dessa consideração que fomenta questões bilíngues, as escolas localizadas nas regiões fronteiriças deparam-se não somente com a inclusão das crianças com deficiências, mas, também, com as crianças que falam línguas orais auditivas e/ou de sinais.

Nesse cenário, foi elaborado o acordo que permite a residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços e bolivianos, na região de fronteira do Brasil com a Bolívia, conforme estabelece o artigo I, do Decreto nº 6.737/2009:

O Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos, celebrado em Santa Cruz da Serra, em 8 de julho de 2004, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém. (BRASIL, 2009).

Como supramencionado, o Decreto nº 6.737/2009, em seu artigo I, assegura a autorização de alunos bolivianos, que habitam em regiões fronteiriças, a frequentar instituições de ensino público e privado.

Em contrapartida, os discentes bolivianos deparam-se com a recorrente supremacia linguística da língua portuguesa nas escolas fronteiriças situadas em Corumbá – Mato Grosso do Sul. A supremacia linguística consiste nas ações que almejam ascender uma língua enquanto a outra é inferiorizada. Sendo assim, a língua portuguesa, por ser a língua falada pelo grupo majoritário, impera e é imposta aos demais grupos minoritários.

No âmbito geral, os alunos matriculados nas escolas brasileiras precisam aprender os conteúdos curriculares. De maneira específica, os alunos ouvintes bolivianos precisam aprender a língua portuguesa nas suas quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar). Os aprendizes Surdos brasileiros necessitam apreender a LIBRAS e a língua portuguesa para que, dessa forma, elas amparem a aquisição de outros conhecimentos. Por sua vez, os Surdos bolivianos (alguns até já assimilaram a Língua Boliviana de Sinais), são envolvidos numa problemática mais preocupante e excludente, eles devem aprender duas línguas: 1) LIBRAS; 2) Língua portuguesa nas suas duas modalidades: leitura e escrita.

Albuquerque (2006) adverte e justifica os motivos que desfavorecem o ensino de línguas estrangeiras oriundas de países fronteiriços:

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo linguístico. **Os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária, etc, a criar estereótipos sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações. Mas os governos e a maioria dos educadores veem a mistura como um perigo e um medo de perder a soberania nacional.** O alarme imediato é feito a partir da associação imediata entre língua e identidade nacional, ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para línguas estrangeiras são logo vistos como lugares desnacionalizados. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 5, grifos nossos).

A superioridade existente entre as línguas utilizadas em regiões fronteiriças é justificada e, até mesmo, prevê e evita conflitos linguísticos, conforme o artigo VIII, do Decreto nº 6.737/2009:

Cada uma das Partes deverá ser **tolerante** quanto ao uso do idioma da outra quando os beneficiários deste Acordo se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios dele decorrentes. (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Com a citação do artigo, é perceptível que nosso país “tolera” a língua dos estrangeiros. Dessa maneira, a língua dos estrangeiros é suportada, aceita e não acolhida, pois em nosso país o mais importante é dominar a língua portuguesa. Afinal, a língua portuguesa assume um lugar de prestígio enquanto as outras línguas são desfavorecidas.

No cenário fronteiriço, especificamente em Corumbá, as diferenças identitárias são mais fortes, pois a oposição está presente em diversos grupos como, por exemplo, ouvintes brasileiros e ouvintes bolivianos, Surdos brasileiros e Surdos bolivianos. Diante da diversidade cultural e identitária apresentada, dependendo de como o sistema educacional for estabelecido e execu-

tado, essas diferenças podem apresentar significações negativas, pois:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2000, p. 82).

É evidente que a língua é um dos imensos percalços a serem resolvidos nas regiões fronteiriças, uma vez que os povos se distinguem por meio dela, por hábitos e costumes culturais. Por isso, é imprescindível salientar que essa conjuntura contagia as realidades educacionais nas instituições de ensino de fronteiras internacionais.

Circunstâncias discriminatórias apresentadas nas escolas não são ocasionadas somente pela nacionalidade e etnia dos sujeitos envolvidos, mas, inclusive, em razão da classe social, culturas desprestigiadas e deficiências. As escolas não conseguem eliminar esses impasses da diversidade que embaraçam seus discentes (GUSMÃO; RODRIGUES; MIRANDA, 1999).

Mediante os argumentos e explicações dos diversos autores supramencionados, é perceptível que as escolas situadas em regiões de fronteiras são responsáveis por incontáveis incumbências socioculturais desde a preocupação com as diferenças entre as identidades (costumes, línguas etc.) dos alunos até o estabelecimento de estratégias para incentivar a valorização e respeito mútuo.

Na seção seguinte, serão apresentadas as reflexões relacionados aos direcionamentos metodológicos que conduziram este estudo.

Direcionamentos metodológicos

O estudo, de caráter qualitativo, utilizou entrevistas com questões semiestruturadas para favorecer a produção de dados e oportunizar a análise de informações relacionadas à prática escolar dos entrevistados, servindo “como um instrumento diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor” (BARDIN, 2008, p. 140).

Para atender aos objetivos deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois segundo Minayo (2003), essa pesquisa envolve as ciências sociais sob os aspectos que inviabilizam quantificações. Deste modo, a pesquisa qualitativa abarca as crenças, ideologias, significações, e outros prismas que dispensam a redução dos dados a variáveis quantificados.

Para proceder à coleta de dados, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos para avaliação. A apreciação do referido Comitê resultou na aprovação (Parecer nº 1.614.185/2016/Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil – CNPq), concedendo, assim, a autorização para a execução da pesquisa. Dessa maneira, antes de as entrevistas serem realizadas, foi apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As escolas fronteiriças, diante do Decreto nº 6.737/2009, devem aceitar a matrícula dos alunos bolivianos que apresentam binacionalidade (alunos com documentação boliviana e brasileira). Com a publicação do decreto, foi possível que alunos brasileiros e bolivianos pudessem

estudar no mesmo ambiente educacional brasileiro.

As entrevistas foram registrada em vídeo e realizada em língua portuguesa com o professor **L'Epée e Huet**¹ que lecionam tal língua, na Escola Sinais em Libras, no território brasileiro. Destaca-se, ainda, que os nomes dos professores e da escola foram criados, ficticiamente, na perspectiva de preservar suas verdadeiras identidades. Após o resgistro, o conteúdo foi transcrito para que, assim, fosse realizado o tratamento dos dados.

Quanto ao ambiente pesquisado no ano de 2016, a escola atende no período matutino, vespertino e noturno, aproximadamente 1.007 estudantes brasileiros e bolivianos distribuídos em 8 (oito) turmas do Ensino Fundamental, 12 (doze) turmas do Ensino Médio, 8 (oito) da Educação de Jovens e Adultos – EJA, além de 2 (duas) turmas do Curso Preparatório para o Ingresso no Ensino Superior (MATO GROSSO DO SUL, 2016). É pertinente enfatizar que existem 6 (seis) estudantes Surdos na instituição, sendo: 1 (um) aluno no 6º ano do ensino fundamental, 2 (dois) estudantes no 2º ano do ensino médio, 1 (um) aprendiz no 3º ano do Ensino Médio e 2 (dois) educandos no Curso Preparatório para o Ingresso no Ensino Superior – CIES. Destaca-se que o aluno Surdo boliviano é o que estuda no 3º ano do Ensino Médio, os demais alunos são brasileiros.

A instituição de ensino dispõe de um amplo ambiente que proporciona a realização de eventos, execução de projetos, apresentações, reuniões, jogos escolares, torneios, entre outras atividades. O espaço físico contém: biblioteca, sala de supervisão escolar, sala de arquivo morto, cantina, salas de aula, sala de recurso multifuncional, sala dos professores, sala de leitura, banheiros para alunos, banheiros para funcionários, sala de direção e vice direção, sala de coordenação pedagógica, sala do Núcleo de Educação Especial (NEUSP), sala de secretaria, sala de materiais de educação física, sala de depósito, cozinha, dispensa, pátio coberto, quadra esportiva coberta, sala de tecnologia educacional, sala de projeção, sala de fanfarra e anfiteatro.

A escola dispõe de, aproximadamente, oitenta e sete funcionários: a) 2 (dois) diretores; b) 48 (quarenta e oito) professores; c) 3 (três) tradutores intérpretes de Libras (um se dedica ao Ensino Fundamental, um atua no ensino médio e outro no curso pré-vestibular); d) 6 (seis) coordenadores pedagógicos; e) cerca de 28 (vinte e oito) funcionários responsáveis pela inspeção, limpeza e portaria da escola.

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, considera-se que: 1) L'Epée é licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas, atualmente está cursando pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Ele tem 41 anos e atua como docente há mais de cinco. Trabalha 40 horas semanais na escola pesquisada, no período matutino e vespertino as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura. Já ensinou alunos Surdos em anos anteriores. Com a presença do tradutor intérprete, ele sente segurança ao lecionar aos aprendizes Surdos, bem como considera relevante a inclusão dos Surdos nas escolas inclusivas. Já estudou em cursos de LIBRAS ministrados pela Shirley Vilhalva, importante pesquisadora que “desbravou” a introdução da educação de Surdos e índios Surdos em Mato Grosso do Sul, no entanto, segundo o próprio professor, o mesmo sabe “o mínimo necessário” de vocabulário sinalizado. 2) Huet é graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e não cursou nenhuma pós-graduação. Ministra a disciplina de Língua Portuguesa, laborando 20 horas semanais na escola pesquisada. Não sabe LIBRAS e não es-

¹ A escolha desse nome fictício é justificada pelo fato que L'Epée e Huet são grandes protagonistas que desbravaram o cenário educacional de Surdos.

tudou em nenhum curso da área. Utiliza, constantemente, o amparo do tradutor intérprete. É a primeira vez que ensina alunos Surdos. Declara ser significativo o movimento inclusivo.

Quanto ao tratamento dos dados selecionados para compor este estudo, um recurso muito utilizado nas pesquisas qualitativas é a análise de conteúdo. Essa denominação abrange mais que um procedimento técnico, pois ela contempla uma busca teórica e prática no âmbito das análises sociais, sendo esta a ferramenta definida para as análises dessa etapa do estudo.

Para Bardin (1991), a análise de conteúdo pode ser conceituada como o agrupamento de técnicas de análises da comunicação que emprega os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção dessas mensagens.

No coletivo de técnicas da análise do conteúdo, a investigação por categorias é a mais antiga e a mais utilizada nas práticas de pesquisas. Pelo fato de ser essa a mais utilizada no momento atual, foi eleita para detalhar a pesquisa. A análise categorial ou temática “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

Seguindo a análise do conteúdo proposta por Bardin (1977), as categorias foram elaboradas conforme as principais respostas dos agentes pesquisados e agrupadas em concordância com os objetivos estabelecidos na presente pesquisa para serem discutidas na seção seguinte do artigo. Nesse sentido, a seguir constam categorias adequação linguística e dificuldades enfrentadas pelos Surdos organizadas nos seguintes quadros:

Quadro 1 – Identificação de adequação linguística realizada pelos professores

Entrevista com os professores		
Objetivo	Questão	Categoria
Identificar as adaptações realizadas pelos professores de língua portuguesa para proporcionar a inclusão linguística aos adolescentes Surdos brasileiros e bolivianos.	1. Como ocorre a sua comunicação com o aluno Surdo?	Adequação linguística.
	2. Como ocorre a comunicação do aluno Surdo com os alunos ouvintes?	
	3. Você faz alguma adaptação no conteúdo e nas suas explicações para que o aluno Surdo entenda suas aulas? Se sim, quais?	
	4. O que você faz quando o aluno Surdo não entende o conteúdo?	
	5. Como os alunos Surdos são avaliados?	

Fonte: LOUBET, 2017.

Quadro 2 – Dificuldades enfrentadas pelos alunos Surdos percebidas pelos professores

Entrevista com os professores de Língua Portuguesa		
Objetivo	Questão	Categoria
Descrever as possíveis adversidades e obstáculos vivenciados pelos alunos Surdos percebidas pelos professores, no sistema educacional, no que refere ao desenvolvimento da inclusão linguística.	1. Você sabe LIBRAS?	Dificuldades enfrentadas pelos Surdos.
	2. Qual a maior dificuldade que os alunos Surdos enfrentam na Língua Portuguesa?	
	3. Os alunos Surdos conseguem fazer as atividades em sala de aula e em casa?	

Fonte: LOUBET, 2017.

Na seção seguinte, estão dispostas os resultados e discussões concernentes às catego-

rias adequação linguística e dificuldades enfrentadas pelos Surdos.

Resultados e discussões

Mediante o empreendimento da análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), constam os conteúdos pronunciados pelos professores. Tais conteúdos foram agrupados, então, agrupados nas seguintes categorias: 1) adequação linguística; 2) Dificuldades enfrentadas pelos Surdos.

A seguir constam as análises dos conteúdos das respostas dos professores agrupadas nas supramencionadas categorias:

Categoria Adequação linguística

Quanto à pergunta “Como você se comunica com os alunos Surdos?” Os professores tiveram posicionamentos semelhantes:

“Chamo imediatamente o intérprete”. (L’EPÉE).

“Para me comunicar com eles eu chamo o intérprete para fazer a comunicação”. (HUET).

Conforme a resposta dos professores, percebe-se que a atuação do tradutor intérprete de LIBRAS é indispensável para que os alunos Surdos compreendam os enunciados pronunciados pelos professores.

No contexto de escolarização das crianças Surdas em escolas inclusivas, é fundamental a presença do tradutor intérprete de LIBRAS para que exista uma ligação comunicativa com os usuários de LIBRAS com aqueles que desconhecem essa língua (VIEIRA, 2014).

Na questão “**Como ocorre a comunicação do aluno Surdo com os alunos ouvintes**” verificam-se relatos diferenciados entre os professores:

“É mais tranquilo do que se imagina, porque, por exemplo, os alunos que ouvem tentam articular, interagir com ele. Os alunos que ouvem tem autonomia, você já deve ter percebido que eles se aproximam do Surdo e já fazem gestos. Eu não consigo entender, mas eles conseguem”. (L’EPÉE).

“Quando os outros alunos precisam falar com os Surdos, eles chamam o intérprete e falam para ele, ele passa para os Surdos e depois ele fala para os outros alunos o que os Surdos falaram”. (HUET).

Nesse contexto, o L’Epée identifica certa independência dos alunos ouvintes para interagir com o aluno Surdo, o docente até enfatiza não entender o que os alunos Surdos sinalizam, mas que os alunos ouvintes conseguem compreender. Em contrapartida, o mesmo não ocorre com os alunos que estudam no 2º ano do Ensino Médio, pois os alunos ouvintes, para dialogar com os Surdos, chamam o tradutor intérprete, o que ocasiona a dependência e, até mesmo, intermediação linguística constante entre eles para se comunicar.

Nesse sentido, o tradutor intérprete de LIBRAS cumpre seu papel conforme fundamentado por Quadros (2004), que afirma que este deverá intermediar as interações entre os docentes e os alunos, assim como, entre os colegas Surdos e ouvintes.

A pergunta seguinte está intimamente entrelaçada à prática docente de realizar adaptação nas aulas: “**Você faz alguma adaptação no conteúdo e nas suas explicações para que**

os alunos Surdos entendam suas aulas”? Segundo os professores:

“Só quando tem redação. Eu desconsidero conectivo, uso de flexão de verbos, de determinados artigos, eu fico mais aliado ao contexto. Me prendo no conteúdo, na mensagem, não avalio a ferro e fogo a questão gramatical. Até porque é a segunda língua deles”. (L’EPÉE).

“Não, porque a intérprete é muito boa, ela é ótima. Eu não faço adaptação pra eles não, com o auxílio da intérprete não é necessário” (HUET).

Ambos os professores não fazem adaptações para tornar as explicações e os conteúdos mais compreensíveis para os aprendizes Surdos. O L’Epée efetiva um olhar avaliativo diferenciado nas atividades dos Surdos ao não ponderar os erros de coesão, por reconhecer que a língua portuguesa é a segunda língua desses aprendizes. O Huet reconhece a competência da intérprete e, por esse motivo, não realiza nenhuma adaptação. Com o comentário desse professor, é perceptível que ele deixa a cargo do intérprete a responsabilidade que é sua: a de ensinar.

Silva (2013) considera que o conteúdo precisa ser adaptado para que os alunos Surdos tenham as mesmas condições de desenvolvimento dos alunos ouvintes, assim o professor é responsável por reformular a sua prática de ensino para regulá-la às suas legítimas necessidades. Então, diante da não adaptação do conteúdo, os alunos Surdos ficam em desvantagem.

A pergunta posterior está relacionada à iniciativa do docente nos momentos em que o educando Surdo apresenta alguma dúvida: **O que você faz quando o aluno Surdo não entende o conteúdo?**

“Geralmente o intérprete que fica como ponte, ele me fala qual a dúvida do aluno, eu tento passar pra ele de forma mais tranquila para ele fazer os gestos para ele”. (L’EPÉE).

“Os alunos falam com o intérprete e ele me chama. Não é sempre que eles apresentam dúvidas porque ele assiste à aula, assiste a explicação e vai passando pra eles com os sinais. Uma vez ou outra eles me fazem perguntas. Às vezes o intérprete me chama e eu explico pra ele e ele explica para os alunos”. (HUET).

Os dois professores reconhecem que, diante do não entendimento do aluno Surdo perante o conteúdo, o tradutor intérprete de LIBRAS é o elo comunicativo entre os sujeitos, pois é ele quem faz a sinalização. Na argumentação do L’Epée, destaca-se que ele explica o conteúdo de forma “mais tranquila”, ou seja, ele utiliza uma linguagem mais simples para que, primeiramente, o tradutor intérprete entenda a explicação e, em seguida, transmita conhecimento aos estudantes. Nesse caso, considera-se a utilização de uma linguagem mais simples ao explicar como uma adaptação na explicação. Com o comentário do Huet, enfatiza-se que o tradutor intérprete estabelece, assim como no relato anterior, o vínculo comunicativo do professor ouvinte com o aluno Surdo. Ainda no discurso do Huet, é possível inferir que os alunos Surdos não direcionam muitas dúvidas a ele pelo fato de que eles esclarecem as interrogações com o tradutor intérprete.

Algumas vezes o papel do tradutor intérprete de LIBRAS é confundido com o do professor. Equivocadamente, acredita-se que o tradutor intérprete de LIBRAS é o responsável em lecionar os conteúdos para os alunos Surdos (QUADROS, 2004). Quem detém a função de ensinar é professor e essa responsabilidade não deve ser assumida e nem transferida a outro profissional.

No que tange à avaliação dos estudantes Surdos, a próxima pergunta norteia o seguinte questionamento: **Como os alunos Surdos são avaliados?**

“Como comentei antes, eu avalio o conteúdo, o que o aluno quis dizer, a coerência do conteúdo. Sei que se eu avaliar a fundo a gramática os alunos serão prejudicados, por isso eu observo a gramática, mas não avalio”. (L’EPÉE).

“Eu percebo que eles não colocam conectivos, né? Preposição se não me engano. É difícil para o Surdo, eu considero a mensagem que eles querem transmitir, porque se a gente for olhar a gramática não tem como”. (HUET)..

Observa-se que os professores percebem a dificuldade que o aprendiz Surdo apresenta na produção textual em Língua Portuguesa. Com isso, a ótica avaliativa adotada por eles é de prevalecer a questão semântica, ou seja, a lógica e o sentido dos enunciados produzidos na escrita. Ambos os professores reconhecem que se se embasassem no quesito gramatical, a produção textual dos Surdos seria inferiorizada e, conseqüentemente, prejudicada.

Esse posicionamento dos professores condiz com o que é estabelecido pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que institui, no capítulo VI, que o processo avaliativo da criança Surda necessita valorizar o aspecto semântico que reconheça a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa (BRASIL, 2005).

Categoria dificuldades enfrentadas pelos Surdos

A primeira pergunta atribuída a essa categoria diz respeito à fluência dos docentes em LIBRAS: **Você sabe LIBRAS?**

“O mínimo necessário, o OI que aprendi com muita dificuldade. Apesar de já ter feito cursos com a Shirley, mas aí você não coloca em prática e acaba perdendo muito. Sei sinais bem mais elementares, mas o professor intérprete que está sempre presente”. (L’EPÉE).

“Não sei, para me comunicar com os alunos eu chamo o intérprete”. (HUET).

Nas duas respostas é notável a total dependência do professor com o tradutor intérprete, tendo em vista que o primeiro professor sabe o “mínimo necessário” em LIBRAS. Afinal o que é o mínimo necessário? O mínimo necessário seria os sinais básicos para formar um diálogo com os Surdos? Somente saber o sinal de “OI” é insuficiente para se comunicar, satisfatoriamente, com os aprendizes Surdos? Com a resposta do segundo professor, infere-se que nem ao menos cumprimentar em LIBRAS o professor consegue, deixando o tradutor intérprete a cargo dessa função.

Essa ocorrência repercute no sistema educacional inclusivo do nosso país, o professor e o aluno Surdo não congregam a mesma língua, o que provoca a constante dependência da atuação do tradutor intérprete de LIBRAS (LACERDA, 1996). É importante a atuação do tradutor intérprete, porém isso não esquiva à significância de os docentes aprenderem LIBRAS.

A segunda questão está diretamente relacionada à percepção dos professores às dificuldades que os Surdos apresentam: **Em sua opinião, qual a maior dificuldade que os Surdos apresentam na língua portuguesa?**

“Nunca parei pra pensar qual seria a maior dificuldade dos Surdos, eu acredito que a maior dificuldade seja o fato deles não ouvir”. (L’EPÉE).

“Hum... Bom, eles têm muita dificuldade na hora de escrever os textos. o intérprete explica o que é pra fazer, mas mesmo assim eles têm dificuldade”. (HUET).

Conforme a opinião do L’Epée, percebe-se que ele observa os Surdos do ponto de vista patológico e clínico e não no panorama socioantropológico. Reconhecer o Surdo mediante a

inexistência da audição é compreender que esses sujeitos são deficientes e não com diferença linguística e cultural. Diante do posicionamento do professor, é inevitável refletir que a falta de audição é a principal barreira para que os Surdos se desenvolvam satisfatoriamente. Em contrapartida, quando o sistema educacional proporciona condições essenciais para o alunado Surdo, esse público consegue se desenvolver a ponto de alcançarem o bilinguismo pleno. O Huet alude que a maior dificuldade dos aprendizes Surdos é a escrita da língua portuguesa, porém, como foi constatada na categoria adequação linguística, o professor não fomenta nenhuma adaptação no conteúdo para que aprendizes Surdos alcancem o desenvolvimento satisfatório na escrita da língua portuguesa.

Guarinello *et al.* (2006) aborda que as principais dificuldades, em incluir o aluno Surdo na classe regular, estão relacionadas ao professor: a falta de procedimentos metodológicos que ensine a língua portuguesa como segunda língua, a dificuldade na interação do aluno Surdo, o desconhecimento de LIBRAS ocasiona entraves no desenvolvimento inclusivo do aluno Surdo.

A última pergunta para os professores dessa categoria concerne à execução das atividades: **Os alunos Surdos conseguem fazer as atividades em sala de aula e em casa?**

“Na sala eles conseguem, em casa não. As tarefas em casa os Surdos não fazem porque não tem ninguém auxiliar. Na sala de aula tem o intérprete de Libras”. (L'EPÉE).

“As tarefas voltam em branco. Aí o professor ajuda em sala de aula porque em casa eles não fazem, eles fazem em sala. o intérprete aproveita o tempo vago e ajuda na aula. Eu considero mais o que eles fazem em sala de aula”. (HUET).

Mais uma vez foi enfatizada a dependência dos escolares Surdos com o tradutor intérprete, a vinculação desses alunos é tão grande a ponto de não conseguirem executar as tarefas sozinhos em casa. Sem o apoio do tradutor intérprete os alunos Surdos não apresentam autonomia para responderem às atividades solicitadas pelo professor. O L'Epée compreende que em casa não há uma pessoa fluente em LIBRAS para explicar o conteúdo aos Surdos. O Huet, também compreende a referida dificuldade desses alunos. Dessa forma, ele valoriza somente as produções feitas em sala de aula.

O fato de os Surdos não conseguirem responder aos exercícios em casa identifica a limitação linguística que apresentam perante a leitura e escrita da língua portuguesa. Essa limitação ocorre porque a maioria das escolas inclusivas não proporcionam estratégias de ensino adequadas para que os Surdos sejam leitores e escritores autônomos (ASPILICUETA; CRUZ, 2015).

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

É perceptível a falta de modelo linguístico adequado que os Surdos se deparam no sistema educacional inclusivo. As pessoas ouvintes, tem os primeiros contatos precocemente com a língua portuguesa com falantes que a aprenderam como primeira língua. Nessa perspectiva, os aprendizes Surdos precisam aprender LIBRAS com outros Surdos que aprenderam tal língua como primeira língua.

A busca por uma escola bilíngue corresponde em lutar por recursos que constitui em um ambiente em que há uma convivência entre as duas línguas: a Libras língua materna (L1) e a Língua Portuguesa (L2) para o surdo. Assim, nas escolas a Língua de Sinais dar-se-á por meio da interação entre pessoas surdas e entre professores e alunos surdos e entre seus colegas,

essa interação não será diferente entre a sociedade(...). (ALMEIDA, 2014, p. 26)

A atuação do intérprete de LIBRAS é muito importante na educação inclusiva, porém essa atuação não é suficiente para proporcionar um ambiente linguístico favorável em LIBRAS. Haja vista, que o único profissional fluente em LIBRAS na sala de aula é o intérprete, isso denota a importância de os professores aprenderem LIBRAS.

Outra questão sobressalente é a falta de estratégias adequadas para que os alunos Surdos se tornem leitores e escritores autônomos. Tal ocorrência repercute nas dependências dos Surdos pela performance do intérprete de LIBRAS para realizarem as atividades de leitura e produção textual.

Salienta-se, ainda, que as reflexões apresentadas estão longe de serem conclusivas, haja vista que o universo linguístico e cultural é muito amplo o que gera espaço para outras reflexões. Surge, então, a necessidade de concretizar novos estudos que envolvem questões educacionais e linguísticas de Surdos que nasceram em país diferentes do Brasil, mas que estudam em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. L. C.. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: Seminário internacional fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 2006. 1 CD-ROM.

ALMEIDA, M. P. de. Língua de Sinais X Libras: Uma Abordagem da Historiografia Linguística. Orientador: Prof. Dr. Miguel Eugênio Almeida. 2013. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras) -; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, [S. l.], 2014.

ASPILICUETA, P; CRUZ G. C. A educação de Surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BARGAROLLO, M. F; FRANÇA, D. M. V. R. Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1991.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BRASIL, Decreto nº. 6.737 de 12 de Janeiro de 2009. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 10 Nov 2016

CAPORALI, S. A. LACERDA, C.B.; MARQUES, P.L. Ensino de língua de sinais a familiares de surdos:

enfocando a aprendizagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.17, n.1, p.89-98, 2005.

CARVALHO, E. M. R. de. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. In: *Psicologia: ciências e profissão*. sep. 2003, vol.23, nº. 3, p.84-89.

GUARINELLO, A. C. *et al.* A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2006.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300003&lng=pt&nrm=iso.

Acesso em: 28 de jan. de 2017.

GUSMÃO, N. M. M. ; RODRIGUES, H. ; MIRANDA, I. M. . Os filhos da África em Portugal: a vida entre dois mundos. *Revista Travessia*, São Paulo, v. 35, n. 0, p. 24-31, 1999.

LACERDA, C.B.F. Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimento. Tese de Doutorado, Unicamp, 1996.

LANE, H.. Do deaf people have a disability? Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 277-292). Minneapolis, University of Minnesota, 2008.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

QUADROS, R. M de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2004.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

SILVA, T. T. da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, I. A. *A inclusão escolar: adaptação curricular para alunos surdos*. *Revista virtual de cultura surda*. Petrópolis: Editora Arara Azul Ltda, 2013.

Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6\)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf). Acesso em: 12 Jan. 2017

VIEIRA, C. R. *Bilinguismo e inclusão: problematizando a questão*. Curitiba: Editora Anrnrns, 2014.



Sala de recursos em Libras e sua importância para a construção histórico-cultural e identitária do sujeito surdo

Andreza Sales Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana

Helen Paola Vieira Bueno

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana

Rosangela Cristina Ferreira Lino

Especialista em Educação/ Supervisão Escolar/ REME-MS

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.5

RESUMO

Com vistas a subsidiar, ampliar e otimizar discussões se baseiam no campo dos Estudos Pós-Coloniais, processos de construção histórico-cultural, identitário e práticas de escolarização dos estudantes surdos que frequentam a sala de recursos em LIBRAS o presente pretende retratar a importância deste Atendimento Educacional Especializado (AEE) em língua de sinais para a construção de identidade e cultura dos alunos que frequentam este atendimento. Com a busca de entender as práticas educativas no contexto dialógico, utilizaremos aportes teóricos variados voltados para a temática e legislações vigentes. Irão nos subsidiar também nestas pesquisas autores que fundamentarão nossa pesquisa, a saber: Ferreras (1999), Cevasco (2003), Bhabha (1998), Kassar (2003), Mazzotta (2009), Orlandi (2001), Foucault (1987), Hirano (2019) entre outros. Como parte dos procedimentos metodológicos e objetivos pretende-se por meio de uma pesquisa etnográfica e entrevista com questionário semiestruturado verificar o papel do AEE em Libras na construção de vida dos alunos surdos em Campo Grande - MS.

Palavras-chave: sala de recursos. construção histórico-cultural. surdo. identidade surda.

ABSTRACT

With a view to subsidizing, expanding and optimizing discussions based on the field of Post-Colonial Studies, processes of historical-cultural construction, identity and schooling practices of deaf students who attend the LIBRAS resource room, this present intends to portray the importance of this Service Specialized Education Program (AEE) in sign language for the construction of identity and culture of students who attend this service. With the search to understand the educational practices' in the dialogical context, we will use varied theoretical contributions focused on the theme and current legislation. Authors who will base our research will also subsidize us in these researches, namely: Ferreras (1999), Cevasco (2003), Bhabha (1998), Kassar (2003), Mazzotta (2009), Orlandi (2001), Foucault (1987), Hirano (2019) among others. As part of the methodological and objective procedures, it is intended, through an ethnographic research and interview with a semi-structured questionnaire, to verify the role of AEE in Libras in the construction of the lives of deaf students in Campo Grande - MS.

Keywords: resource room. historical-cultural construction. deaf. deaf identity.

INTRODUÇÃO

Na análise do discurso surdo em educação atuamos na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com o grupo específico de pessoas com deficiência auditiva e/ou surdez, sendo assim, percebemos que é necessário ofertar recursos midiáticos, variados, palpáveis e pedagógicos que favoreçam a aquisição de conhecimentos a esse público.

A fim de que a formação cidadã e a construção da identidade dos educandos surdos possam perpassar pelos entrecruzamentos da intersecção e da agência na educação para uma inclusão real conquistada para além das fragilidades, visando as potencialidades deles, é de suma importância entender alguns conceitos dentre eles o de cultura, cultura surda, identidade

e outros.

“Cultura” é o conceito que define como os surdos se identificam com outras pessoas e/ou minorias linguísticas. Um povo pode existir sem uma língua única, mas sem cultura não existe ‘povo’, e uma batalha travada para preservar a sua própria língua pode ser encarada como resistência política, linguística ou econômica, mas é a cultura que a define (COELHO, 2018, p. 61, *apud* LADD, 2003, p. 2013).

Para assim os alunos com surdez que são matriculados nas salas de aulas em um turno com a presença de um(a) intérprete de LIBRAS e no horário contraturno uma ou duas vezes por semana com matrícula no AEE em LIBRAS possam entender sua cultura, seu lugar de representatividade, sua língua e o protagonismo surdo possa ocorrer, é necessário que o contato ou no espaço com a presença de uma professora ouvinte que domina a Língua deste público e/ou uma outra professora surda para entenderem na prática que

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. [...] como por exemplo, o **jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura**, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc. (PERLIN, 2004, p.77, grifo nosso).

A presença geracional entre professor surdo e aluno surdo ou com deficiência auditiva faz toda a diferença para a construção da identidade do educando para a vida. A amostragem de poder e discurso neste embate de encontro nos remete que as histórias são atravessadas por marcadores sociais das diferenças citadas também por HIRANO (2019).

*Este estudo é uma republicação do 3º Congresso Internacional de Educação da UFMS - CPAQ, onde teve como tema do evento discurso, poder, identidade e diferença: os atravessamentos da educação nos dias atuais, a fim de atender a demanda de apresentação da comunicação oral com o título deste artigo.

Onde esses marcadores constroem relações de categorias de poder, pelas multiplicidades de correlações entre ambos: aluno – professor, surda adulta -surdos de várias idades, professora surda – professora ouvinte, professora branca- professora negra, alunos índio e não índio, obeso-negro, negro-branco, implantado – usa aparelho auricular, deficiente auditivo – surdo profundo entre outros.

São mecanismos de contato, saber e poder (FOUCAULT, 1987) que produzem cultura e fazem a história acontecer não é algo que se adquire, mas, se vive por experiências visuais e táteis, sendo assim, tudo o quanto for necessário em referência às adequações, apoios e preparação de materiais essenciais quanto a frequência e permanência dos alunos surdos em salas de aula para se consolidar na preparação de um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos estudantes, acreditamos que

[...] é necessário refletir sobre uma formação teórico-prática sobre as línguas, sobre aspectos linguístico/culturais, sobre aspectos educacionais – educação inclusiva, educação bilíngue, aspectos pedagógicos específicos à aprendizagem mediada por uma língua de sinais [...] (ALBRES, 2015, p. 93)

Em questão dela em que lhes são estimuladas suas capacidades motoras, psíquicas e interativas com a pessoa com surdez e/ou deficiência auditiva para que a aprendizagem, inclusive, possa realmente acontecer e os estudantes possam valer-se com vistas as potencialidades deles aprendendo ter o respeito e a práxis dia a dia em sala de aula com a possibilidade de estudar e conhecer uma nova língua: a Língua Brasileira de Sinais.

Sendo que, a Lei nº 10.436 assegura que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002) é por isso que julgamos este ser o objetivo principal deste artigo, o incentivar e compreender que é de suma importância que o sujeito(a) surdo(a) frequente o Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS, para autoconhecimento, para aquisição e apropriação da própria língua e da língua oficial de seu país, sua cultura, diferenças, discursos e saberes pelas representações sociais.

SALA DE RECURSOS EM LIBRAS, IDENTIDADE SURDA E SUA IMPORTÂNCIA

Antes de abordar diretamente o tema proposto, gostaria de compartilhar com os senhores algumas reflexões que surgem ao considerar as ações na sala de recursos em LIBRAS, a aprendizagem dos discentes, o processo de ensino e aprendizagem que vem se pautando na educação inclusiva para a diversidade no cenário nacional que chega a esbarrar nas questões individuais, nas limitações e possibilidades de cada sujeito surdo em processo de escolarização.

Esta mesma ponderação oportuniza uma compreensão acerca de processos inclusivos e educacionais que passa a exigir que o sistema educacional atual conceda a cada indivíduo, seja público-alvo da educação especial ou não, aparatos e condições mínimas para que consiga interiorizar conhecimentos e conceitos em sua própria língua e na língua de seu país de origem na modalidade escrita.

Neste sentido este artigo pretendemos citar e utilizar termos desenvolvidos pelo autor Gianotto (2020) em seu livro e em sua tese de doutorado onde ele traz análises do universo surdo, bem como, conceitos que comungamos como o mais ideal para se utilizar na comunidade surda. A exemplo disso, citamos:

O povo surdo pode ser formado por surdos da zona rural, surdos da zona urbana, índio surdos, mulheres surdas, surdos sinalizados, surdos oralizados, surdos com implante coclear, surdocegos, surdo com múltiplas deficiências, surdos afrodescendentes, surdos homoafetivos (LGBTQI+) e outros que identificam com povo surdo apenas não pertencem à mesma comunidade surda (GIANOTTO, 2020, p. 22).

Julgamos esses termos serem os mais ideais no quesito para dar vez, voz (Libras) conforme resistências, lutas e linhas de fuga em Libras para alcançar o protagonismo da pessoa surda de acordo com a comunidade surda, posto que, o referido autor citado é surdo atuante e desenvolve um trabalho direto de desenvolvimento e ponto de vista local na região de Campo Grande e Mato Grosso do Sul - MS.

Se tivermos essa meta como foco constante, podemos construir referências de alunos que possam realmente buscar autonomia não só na vida acadêmica, mas, em toda sua vida. Não conseguimos falar em educação inclusiva para surdos se não mencionarmos a real necessidade de atingir nos campos visual, perceptivo motor, tátil dos estudantes em sala de aula a prática e a teoria que envolve esse processo.

Neste sentido, Sanfelice (1989, p. 33) pondera “que uma escola igual para todos, em uma sociedade cujo alunado é social e culturalmente distinta ou físico e mentalmente diferenciada, será teoricamente democrática e na prática discriminadora.” A grande questão que se coloca é como gerenciar ações didáticas, incluindo aí os instrumentos que favoreçam o atendimento às

diferenças, na sala de aula, pois segundo Padilha (2004, p. 96-97):

Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto o é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidados. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos.

Neste sentido, acordamos com Mello; Nuernberg (2012, p. 8-9) quando afirma que,

Em sociedades que não reconhecem a dependência, frequentemente a pessoa que cuida é explorada e invisibilizada. O trabalho do cuidado ocupa uma posição inferior em uma hierarquia de gênero que organiza a vida em sociedade, por isso não há políticas públicas voltadas ao cuidado, tampouco proteção social para quem o exerce. A questão da deficiência compreendida sem a abordagem transversal de gênero produz impactos significativos na vida de pessoas que exercem o ofício do cuidado.

Para tanto, esta educação inclusiva com vistas entre teoria e prática na grande maioria professoras mulheres deve acontecer nos espaços previamente preparados e instalados dentro do prédio das escolas regulares, ou seja, em sala de aula com o objetivo de através da ludicidade receber e educar a todos os estudantes com a inclusão de forma ampla, íntegra e calcada em princípios de legalidade, de igualdade de condições e oportunidades a fim deles aprenderem com as trocas de aprendizagens.

Buscando de forma linear e segmentada, explorar e estimular as aptidões e percepções dos educandos mencionados, como na mesma direção, prepará-los para a vida em coletividade e para sua independência e autonomia com o princípio da aceitação e do respeito com o outro ser. Assim, esta dispõe de instrumentos e tecnologias que contemplam as potencialidades de cada elemento, suas limitações e expectativas.

Entretanto, para que aquilo que for feito em prol da escolarização e socialização dos estudantes de inclusão inclusive dos com surdez e/ou deficiência auditiva se tornar sólido, altamente flexível e em acordo com as reais necessidades deles. Deste modo, aparatos de poder didático-pedagógicos e projetos criados na escola são de fundamental importância para que ocorra uma progressão constante no processo de ensino e aprendizagem que ali se conclui.

No tocante na educação e na escolarização desse alunado o mais importante a nosso ver é a relação dialógica que se faz entre a teoria e a prática, ou seja, uma produção diária entre todos os envolvidos no sistema educacional que visam associá-las entre si na procura de minimizar falhas na estrutura e funcionamento das escolas. Considerando a totalidade do contexto educacional, levando em conta fatores históricos, políticos, sociais, de práxis e de agenciamento para o entendimento e a compreensão da questão do indivíduo surdo, como protagonista da sua própria história.

“Entranhada numa concepção dialética da história, a práxis une a compreensão teórica à ação real, com vistas à transformação.” (SARGO, C. *et al.*, 1994, p. 20), porém, acompanhada da inquietação transformadora para auxiliá-los no processo do discurso de aprendizagem da ação e reflexão diária. Na busca de entender essa escolarização e as relações marcadoras de poder, apresentamos contributos teóricos e metodológicos dos estudos e pesquisas desenvolvidas por diversos autores pensando sobre a práxis necessária, conceitos e momentos voltados para a

educação inclusiva em uma perspectiva memorial e inclusiva.

Nesta perspectiva, a práxis do sujeito surdo deve acontecer como algo corriqueiro e diário, buscando o campo espaço viso-manual desses estudantes. Isso, sendo ministrada em concomitância com imagens, sinais, teatro (um tipo de mímica), palavras, vídeos e outros recursos pedagógicos, como é o caso da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais para ouvintes e surdos ainda na primeira infância, daí a importância de entendermos o papel da escola que emana o discurso que veicula e produz poder, a fim de, uma multiplicidade de correlações e normas, que cheia de obstáculos e desafios se faz necessária para complementar e suplementar a compreensão de mundo desse público.

Temos que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem, então, ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 30).

Pensando nisto, para Gianotto (2020, p. 54) que é autor surdo, atuante e protagonista na comunidade surda,

Este poder-saber foi, por mais de um século, omitido do povo surdo, período em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi proibida de ser usada pelos surdos, período também em que o método oralista foi imposto como meio de aceitação e inserção social. Período este em que o povo surdo deixou, literalmente, de ter voz, dessa forma, foi proibido de saber e de ter de poder. Este espaço temporal em que os surdos foram silenciados não faz muito tempo que acabou. Acabou é apenas uma forma sutil de dizer que ainda faltam muitas práticas sociais para que seja devolvido ao povo surdo o direito de ter voz, de saber e de poder, pois é a partir do saber que o poder se incorpora, se materializa.

Historicamente o povo surdo também sofreu por ser considerado “categorias ‘problemáticas’ de pessoas perigosas para a genética humana” (LIMA, 2020, p. 21), uma visão extremista, colonialista, eurocentrada e eugenista que limitou-os esterilizando-os por muitos anos, neste sentido ainda observamos o conceito do capacitismo Lima (2020, p. 11) “é estrutural e oprime não só pessoas com deficiência, mas também outros grupos sociais que diferem do ideal de corponormatividade”.

No entanto, para que os estudantes público-alvo da educação de surdos tenham valorizadas suas expectativas e participação no âmbito escolar, há que primeiramente, fazer sentir-se como parte do grupo educacional da qual está incluso com práticas anticapacitistas na área da Educação Especial como um todo. Ou seja, há de se estabelecer um ambiente onde ele se sinta bem-vindo, acolhido e acima de tudo integrado interseccionalmente para ser valorizado no processo de inclusão com direito de ser ouvido (visto e interpretado).

Todavia, para que isso ocorra o estudante com surdez em especial os que frequentam a sala de AEE em língua de sinais, há um comprometimento emergente na mudança radical e coerente que deve ser percebida nos interiores das escolas, inclusive com ações e planos que visam desmistificar a figura deste indivíduo; isso para que o mesmo em questão consiga se perceber incluso e ainda consiga contribuir com alteridades para o processo educacional ora almejado

através de sua plena participação quando o for estudar com os estudantes ouvintes

De acordo com Claro (2012, p. 46):

Dentre as questões mais importantes, está a interação dos alunos especiais com os alunos de sala comum, uma vez que esta deve ser uma questão devidamente discutida entre professores do AEE, professores da classe comum e equipe pedagógica da escola, considerando ações para diminuir a distância entre esses alunos, promovendo mudanças de comportamentos e atitudes preconceituosas e excludentes, para uma prática de respeito e interação entre os grupos.

Assim, toda a comunidade escolar (pais, educadores, colaboradores e estudantes) se envolverá numa dinâmica cultural onde as relações humanas sempre se baseiam em poder que arrasta ações, projetos, recursos, espaços adaptados, instrumentos, mídias, tecnologias e ajuda profissional capaz de inserir esse educando numa atmosfera educacional que é inclusiva e integradora.

Em consonância a tal abordagem ainda Claro (2012, p. 47) acrescenta que:

Sabemos o quanto já progredimos e o quanto ainda faltam para superar a barreira do preconceito em relação a alunos surdos dentro e fora do ambiente escolar, porém com o empenho da equipe nesse sentido, já observamos melhoras nesse aspecto. Hoje, os alunos surdos circulam por todos os ambientes da escola e conseguem interagir com ouvintes. Um pouco deste comportamento está relacionado com as atividades desenvolvidas na sala de recursos [...] Recursos que encontramos para melhorar a autoestima, a aceitação da sua identidade surda, sua valorização como pessoa, interação e a comunicação destes alunos surdos.

Em contrapartida para Hall (2006) citado por Sá (1999, p. 4) a “identidade surda incompleta são surdos que não conseguem quebra o poder dos ouvintes que fazem de tudo para medicar o surdo, negam a identidade surda como uma diferença”, neste sentido, a identidade surda fica em destaque quando são expostos à cultura surda e as relações sociais, tal afirmação percebe-se que há ainda muito a ser feito para a plena e eficaz inserção dos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez no âmbito educacional regular.

Ainda citando Hall (1997, p. 8) “identidades se moldam-nas representações sociais” que não acontece da noite para o dia, há um processo a se percorrer, entretanto, que causa um impacto social e individual, isso não significa uma expectativa sem investimentos. O que se espera é que, com as rápidas mudanças sociais, culturais e comportamentais existentes na era contemporânea, tenha maiores investimentos naquilo que refere ao ato educativo inclusivo direcionado na teoria e na prática dos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez.

E nesta percepção, é necessário que os estudantes que frequentam a sala de recursos em LIBRAS, por exemplo, no diálogo da práxis entre teoria e prática surja como um recurso perspicaz bem-conceituado para tal, voltado também para as tecnologias e melhor ilustração na aprendizagem de todos os educandos seja público-alvo da educação inclusiva ou não, no caso da pessoa surda com perda auditiva o aparelho auditivo ou o implante coclear mostra que a tecnologia e a interseccionalidade o último um termo cunhado pela primeira vez por Crenshaw (1989) andam de mãos dadas posto que para o usuário de tal recurso o considera como parte de seu corpo.

Sendo assim, de acordo com Claro (2012, p. 47):

A tecnologia é um catalisador para a mudança nos processos de sala de aula, porque propicia um rumo diferente, uma mudança no contexto que sugere formas alternativas de operação. Ela pode impulsionar uma mudança de uma abordagem instrucional tradicional para um conjunto mais eclético de atividades de aprendizagem que inclui situações de construção de conhecimento para os alunos.

Isto porque a educação deve ter seu processo educacional inclusivo mediado por teoria e prática educativa conciliando pelas tecnologias e canalizando-o as ações pedagógicas próprias para estudantes na relação discursiva de poder na sala de recursos e nas salas de aula para entender as diferenças uns dos outros, diferenças que muitas vezes em potência e interseccional rompe as relações interculturais se lhes forem ofertados a oportunidade de interação com o outro.

Neste contexto, as práticas educativas devem-se desenvolver de forma dialógica, afetiva e relacional, onde aconteça o discurso no formato de:

[...] diálogo é uma exigência existencial [...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2005, p. 91).

E nesta relação de um discurso possível e necessário em uma perspectiva os processos formativos, práticas educativas e diferenças discursam com a reflexão dialógica e o afeto que transborda sem deixar o profissionalismo que nos cabe enquanto profissionais da área da educação inclusiva, para que assim sendo, possamos explorar mais as capacidades de cada elemento ali presente nas salas de aula desde a primeira infância não dissociados da teoria e prática, mas em uma educação inclusiva.

Sartoretto e Bersch (2010, p. 4) esclarecem que “na perspectiva da educação inclusiva, a tecnologia assistiva é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns”. Sendo um propósito comum à escolarização de todos os indivíduos independente de suas deficiências ou grau de comprometimento, esta deve considerar e ponderar aspectos particulares de estudantes ouvintes e com deficiência auditiva e/ou surdez para que lhe sejam concedidos conhecimentos e conceitos capazes de elevar suas potencialidades e na mesma proporção desencadear ações pedagógicas mais eficazes e mais amplas em uma mediação contínua e dialogal.

Sendo assim, o processo educacional inclusivo do sujeito surdo deve estar alicerçado na teoria e prática e vice-versa, bem como na práxis dessas ações é necessário entendermos que “[...] a relação homem/sociedade é um conjunto complexo de imbricações constantes e dinâmicas. Nessa complexa relação, o movimento social é percebido como fruto da ação humana/histórica” (KASSAR, 2003, p. 415).

E a necessidade da busca diária dessa práxis passa a ser a chave mestra para que o educando ouvinte em parceria com deficiência auditiva/ surdez e/ou algum tipo de necessidade educacional especial alavanque suas aprendizagens e na mesma intensidade, tenha valorizada sua participação no grupo escolar na qual é pertencente. Por isso a sala de recursos em Libras é de sua importância para a construção histórico-cultural e identitária do sujeito surdo, é ali um lugar que favorece as relações de transformações, envolvimento, aprendizagem cultural para se entender que a diferença é existente, porém, deve ser vista como algo além dos seus corpos sociais.

Por mais que o corpo dos seres surdos tenham limites próprios, eles são acionados em suas marcas. É além da práxis corporal se usam ou não algum aparelho auricular, se sinalizam ou oralizam, se possuem diferenças ou não, a relação entre a teoria e prática na educação dos estudantes ouvintes em contraponto dos com deficiência auditiva e/ou surdez na educação inclusiva será então, um aparato essencial para que este tenha exploradas suas capacidades e habilidades e em equivalência, beneficiem sua evolução enquanto ser em desenvolvimento sendo necessário o ato de frequentar um espaço onde podem romper com ideias e ações colonizadores e serem livres.

Mazzotta (2009, p.16. grifo nosso). destaca que:

Quando a sociedade se adapta para receber uma pessoa com deficiência, a inclusão ocorre. Mas para isso, também é necessária a participação efetiva da família, da comunidade e da escola para incluí-la. **A escola deve passar por transformações para receber esse aluno.** A inclusão é uma proposta educacional e social que celebra as diferenças e as diversidades. Trata-se de um grande movimento, pois envolve a todos. Aqui o princípio é a igualdade, sem, é claro, negar a história de vida, a cultura e as condições físicas e mentais de cada educando, sejam estes deficientes ou não.

Levando-se em conta que a escola faz parte dos segmentos sociais que, mesmo que de forma indireta, reúne sujeitos com as mais diversas características e limitações, deve também agregar as suas ações mais significadas, além de aumentar sua área de alcance. Desta forma, esta deve primar pela inclusão em totalidade e buscar apoio dos recursos, apoios e pessoas dispostas a exercitar a práxis entre teoria e a prática para que as aprendizagens que ali se concluírem sejam de qualidade e pautadas nas expectativas de todos os que se beneficiam delas.

Ao considerar o público-alvo da educação inclusiva nos moldes atuais, percebe-se que a escola se desenvolve de modo a receber, educar e preparar o indivíduo para a vida em coletividade. Todavia, “na inclusão todos os indivíduos são colocados em salas comuns. Porém, os ambientes físicos, estruturais e os procedimentos educativos são adaptados para receber este aluno com suas particularidades” (MAZZOTTA, 2009, p.16).

Com isso, o que se percebe é que a escola pública necessita criar um ambiente propício a aquisição de conhecimentos de forma ampla, flexível e em acordo com as possibilidades de cada educando. Estando ele em uma sala de ensino, espera-se que ele receba da escola todo o aparato necessário a sua escolarização, como também, a atenção necessária para que tenha valorizadas suas aptidões, percepções e carências.

Posto isto, a comunidade escolar e familiar deve fazer uso de instrumentos que elevem suas habilidades e o coloquem em contato com materiais adequados as suas possibilidades. Nesta perspectiva, este apoio deve surgir em forma de recursos pedagógicos adequados e momentos de troca e mediação entre todos os envolvidos em sala de aula.

Com isso, a escola que está posta hoje, pauta-se em direitos, obrigações e princípios que incluem a todos os sujeitos de maneira unificada, segmentada e alicerçada na valorização da dignidade humana e no contato mais estreito com aquilo que acrescenta em sua formação acadêmica e cidadã.

Sendo assim, de acordo com Jesus (2009, p.18, grifo nosso):

Para a verdadeira inclusão educacional e social ocorrer é indispensável e imprescindível à vivência e sentimentos e posturas de respeito ao próximo como cidadão. Pois, **os princípios da inclusão escolar são a valorização das diferenças individuais**, (como atributo e como obstáculo), **da diversidade humana, do aprendizado cooperativo, da solidariedade, do direito de pertencer e não de ser excluído**, ou seja, cidadania com qualidade e dignidade.

Posto isto, e partindo do pressuposto que a escola tem a função social de acolher, educar e possibilitar a aquisição de conhecimentos por todos os indivíduos, esta deve também, pautar-se no uso de material adequado para a idade e necessidade individual, ou seja, deve ter ao seu alcance o material previamente adequado e em pleno acordo com as possibilidades dos educandos em questão.

Mas foi durante alguns projetos na Sala de Recursos em LIBRAS em que atuo, que percebemos a grande relevância de disseminarmos a língua de sinais para qualquer idade levando em consideração a história de vida e cultura do estudante surdo, a fim de construir constantemente processos formativos que facilitem a compreensão de determinados conteúdos e que auxiliem na construção do saber dos estudantes formando-se em um sujeito de identidade e pertencente da sua história.

Com essas práticas na sala de Recursos em Libras, trazendo experiências significativas de formação junto aos educandos pensamos e realizamos em diversas vertentes de trabalho com a interação, participação e parceria entre outros aspectos para estimulá-los a serem sujeitos de alteridades que reconheçam sua língua, suas diferenças com interculturalidade, potencialidades e seu reconhecimento por um processo de construção de identidade surda que se baseiam no campo dos Estudos Pós-Coloniais e de Estudos Surdos. Sendo assim, o caráter histórico e cultural da experiência segundo Ferreras (1999, p. 312) “nos termos culturais nos dão as peculiaridades históricas, e até geográficas, da consciência social”.

Assim, é na sala de recursos que acreditamos que se constrói essa consciência social, o conhecimento não só formativo e prático indo além das diferenças, mas, podemos perpassar as linguagens lúdicas por meio dos jogos pedagógicos em Libras com as crianças e ampliar a visão do educando para que ele possa entender a sua real formação identitária, histórica e sociocultural.

Diante desta questão nos surgiu o seguinte questionamento: Como e quando iniciou a sala de recursos em Libras na escola municipal Professor Plínio Mendes dos Santos? Quais profissionais atuaram nesta instituição? Como abordaram a questão histórico-cultural e identitária quando estavam atuando? Qual foi a real importância na construção identitária e cultural da sala de recursos em Libras para ex-alunos?

Essa questão traz a necessidade de uma maior busca pelos estudos, de maneira que possam subsidiar cada vez mais as práticas pedagógicas por meio da relevância da diversidade cultural, das linguagens, da importância da história de vida e a necessidade de entender a construção do trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam ou já atuaram na escola com alunos surdos.

Fundamentalmente, a proposta deste tema voltado para a história de luta e conquista do sujeito aluno surdo da sala de recursos em Libras trará processos formativos e discursividade em uma perspectiva etnográfica fenomenológica (BICUDO, 1999; BASTOS, 2017) sobre as relações e experiências vividas na educação inclusiva de surdos realizados em uma escola municipal, que

nos despertaram interesse da escolha do tema, que compõem a proposta da prática educativa discursiva de auto narrativa fenomenológica de nossas experiências.

Sendo assim, diante da atual conjuntura política e educacional conseguimos vislumbrar um cenário cada vez mais voltado e preocupado com a educação inclusiva, bem como com a educação da pessoa com surdez pensando na formação dos professores, cultura e diversidade do público alcançado. Nesse espaço, preocupa-se em tratar que o discurso é “lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 17) e dar vez e “voz” para o sujeito surdo é levar em consideração o processo histórico, cultural e identitário deles.

Aparatos legais, normatizações entre outros são criados justamente para que os direitos e deveres deles possam ser cumpridos ou pelo menos colocados em pautas da análise discursiva sobre a discussão, reflexão e ação necessária, não só para a educação inclusiva, mas para a construção da educação de pessoas com algum tipo de perda auditiva ou surdez e na plena prática de instrumentos pedagógicos significativos a sua formação acadêmica e cidadã.

Deste modo, concordamos com Quadros (1997) é educação de surdo a aquisição da linguagem L1 e L2 que dá se formação em torno da educação escolar das pessoas com surdez, ainda ressaltamos que é na sala de recursos em LIBRAS, ou em contato com outro adulto surdo que domina a L1(LIBRAS) e razoavelmente a L2 Língua Portuguesa que o sujeito surdo tem possibilidade de se conhecer na história Surda.

Sendo assim, o interesse (justificativa) pela temática advém de experiências no nosso campo de atuação há mais de 10 anos, atuar com estudantes com deficiência auditiva/surdez é fazer um paralelo entre a teoria, a prática e a necessidade de se considerar o processo histórico do ser surdo até os dias de hoje com o público-alvo.

A sala de recursos em Libras (SR em Libras) é um espaço em que os educandos da Educação Especial utilizam no contraturno (horário contrário à sala de aula), como apoio na aprendizagem, para terem um bom desempenho no ensino comum. As atividades desenvolvidas seguem de acordo com as características individuais de cada estudante, por meio de um estudo de caso, somadas com as observações do professor regente para desenvolverem práticas para complementar e suplementar o atendimento recebido na escola e em casa, é uma sala voltada para o aluno público-alvo da surdez ou com deficiência auditiva.

Art. 2º Considera-se público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

§ 1º Alunos com deficiência são aqueles com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida a participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade.

§ 2º Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório restrito de interesse e atividades, incluindo nesse grupo alunos com Transtorno do Espectro Autista/TEA, de acordo com a Lei n. 12.764/2012 (BRASIL, 2012, p. 14).

O professor da Sala de Recursos em LIBRAS elabora o planejamento de trabalho voltado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja finalidade envolve: “[...] a organização de situações de aprendizagem dos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como na interlocução do professor do ensino comum” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010,

p. 18). O papel fundamental do professor de sala de recursos é buscar alternativas e estratégias metodológicas que possam viabilizar o acesso ao conhecimento de forma autônoma pelo educando que atende, tanto na sala de recursos, quanto na sala comum, por meio do AEE, visando minimizar as barreiras das especificidades de cada deficiência, valorizando as habilidades e cultura de cada um.

No Atendimento Educacional Especializado para a SR em LIBRAS como nas demais:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (RO-POLI, *et al.*, 2010, p. 17).

A parceria se dá por meio da comunicação e diálogo entre os envolvidos, procurando buscar as melhores formas de ensino e aprendizagem para as crianças, com um olhar atento, respeitando suas singularidades, havendo a possibilidade de suprir ou ao menos minimizar os problemas de aprendizagem encontrados nessas turmas a partir de um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, promovendo o diálogo, e a parceria numa proposta coletiva.

A proposta do AEE, estruturada sob o viés do ensino colaborativo, apresenta-se como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária (BRAUN; MARIN 2016, p. 211).

Cabe ao professor da sala de recursos em LIBRAS, com sua metodologia diferenciada, criar e propor situações oportunas para o aprendizado levando em consideração a história de vida do educando, na criação de material concreto, ou até mesmo colaborando com a oferta de leituras sobre os aspectos cultural e identitário em momentos de formação continuada dentro da escola, nas formações continuadas propostas pela instituição de ensino entre outras.

A atuação do professor do atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em propor situações problema que suscitem a necessidade de os alunos que apresentam deficiência intelectual desenvolverem estratégias de aprendizagem, para que possam acessar o conhecimento (BRASIL, 2016, p. 47).

Assim, podemos reafirmar a necessidade de conhecimento tanto por parte do professor de apoio especializado da sala de recursos em LIBRAS quanto do ensino comum, olhando para essa criança e para suas possibilidades acima de quaisquer dificuldades de sua deficiência, posto que ele necessita entender e conhecer a sua posição na história enquanto sujeito surdo dotados de direitos e deveres assim como no inciso do art. 22 do decreto 5.626 “§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005, p.).

Lugar esse que atuo com surdos oralizados e surdos sinalizados com comorbidades associadas ou não há mais de 10 anos, onde as experiências em torno da temática me fizeram ver que a educação para todos é algo que vai além da legalidade, que extrapola o simples fato de abrir as portas e matricular sujeitos em processo de escolarização “[...] é pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2009, p. 41).

A cultura do outro, o acolhimento, o educar a todos significa conceder apoios e aparatos

mínimos para que todos os elementos que compõem o cenário educacional atual se beneficiem daquilo que é importante: a sua formação escolar e cidadã fazendo valer a oportunidade do exercício das práticas educativas na conjuntura diária escolar do ser surdo.

O fato de a instituição escolar receber indivíduos com deficiências em salas de aula comuns não faz com que estes se tornem membros de um grupo que respeita a diversidade cultural e social, as diferenças e as limitações uns dos outros agindo com empatia, respeito e tolerância. E isso, nos faz refletir nos documentos legais que regem os segmentos sociais e em todos os níveis educacionais vigentes, isso por que segundo Cevasco (2003) nos seus escritos parte do princípio de que é preciso pensar a cultura na história e é isso que vamos fazer nesta pesquisa.

A escola que recebe estudantes com surdez em seu grupo de educandos deve então conceder instrumentos, materiais pedagógicos, conhecimentos históricos, culturais e apoios especializados que vão ao encontro de suas reais necessidades de identidade, uma identidade surda, formada pelo contato com surdos adultos, referências, modelos para que a surdidade aconteça na comunidade surda, para testificar essa afirmação veremos a citação a seguir que aconteceu em internatos para surdos.

A importância de visitantes surdos era a **afirmação da identidade** e o **acesso à informação sobre a vida** era o objetivo principal. **Todas as crianças que estiveram em contato com adultos surdos tiveram uma visão positiva da surdidade**, o que os ajudou a resistir ao paradigma da surdez (COELHO, 2018, p. 70 grifo nosso).

Assim, a frequência desses estudantes seja nas salas de recursos ou em salas de aula regulares passem a ser a válvula propulsora para que se sinta motivado, estimulado e incluído, posto que, o tema da educação inclusiva e a prática dela serão divulgadas e debatidas neste instrumento no campo educacional a fim de contribuir efetivamente para que conhecimentos e conceitos que lhes sejam concedidos em pleno acordo com suas potencialidades neste artigo.

Deste modo, o contato dos estudantes com deficiência auditiva/surdez com a teoria, a prática e os recursos que envolvem a ação educacional irão favorecer a aquisição de aprendizagens e concomitante a isto, beneficiará a formação de sua identidade e autonomia enquanto ser em formação, identidade essa não apenas conectada à perda auditiva ou a deficiência, sendo assim, não se devem reduzir os surdos a condição de não ouvinte, como demonstra Bhabha:

Julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não a deslocar, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado) (BHABHA, 1998, p. 106).

Sendo assim, através deste pretendemos construir e estimular uma concepção de conscientização relacionado com o resgate da construção da alteridade com a percepção teoria e prática da educação inclusiva com a construção dos conhecimentos da discursividade, a fim de melhorar a comunidade educativa da qual sou professora coordenadora da Sala de Recursos em LIBRAS há nove anos. Ainda me esforçarei para que a produção de saberes construídos, memórias e projetos sejam materializados nas pesquisas apresentadas que irão contribuir para o nosso crescimento pessoal, real e local da comunidade onde atuamos e estamos buscando qualidade de ensino básico, a fim de melhorar as práticas da educação inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é parte de uma proposta que pretende investigar o campo da educação de surdos na sala de recursos em LIBRAS, a história desta sala de Recursos e atendimento realizado no AEE em LIBRAS voltados para os estudos culturais, a práxis, recursos na escolarização dos educandos com deficiência auditiva e/ou surdez, por meio da análise discursiva fenomenológica sobre documentos oficiais e institucionais, que permitirá entender a orientação das políticas públicas e norteamento das práticas educacionais voltadas aos estudantes com surdez que utiliza a língua de Sinais. Entre esses documentos poderão ser utilizados: leis, decretos, normas em âmbito nacional e local que fazem referência à política de educação especial e inclusiva no âmbito nacional, estadual e municipal, bem como relatórios de atividades da sala de recursos em LIBRAS, relatório de atendimento dos educandos, plano de trabalho e ou planejamento de ensino dos professores regentes, entre outros que possam informar dados relativos ao objeto de estudo com um olhar voltado a memória autobiográfica e um paralelo entre teoria e prática.

A análise das práticas educativas que serão desenvolvidas a partir do contexto do atendimento educacional especializado em Libras terá como foco identificar e analisar a práxis na sala de recursos com vistas no paralelo entre teoria e prática nas salas da primeira infância, ou melhor, nas que receberam o incentivo na sala de recursos em Libras para levar em consideração a história de vida e de outros sujeitos surdos do passado.

Espera-se, com o emprego desses procedimentos e análise do discurso sobre os dados voltados para as práticas da sala de recursos em LIBRAS, contribuir diretamente para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência auditiva e para os demais ouvintes que queiram aprender lidar com as diferenças uns dos outros respeitando-os.

Pretendemos assim investigar o discurso das práticas educativas em Libras sobre a história não apenas dos estudantes com deficiência auditiva/surdez, e sim, juntamente com as tecnologias assistivas, pois para buscarmos um bom entendimento do nosso objeto de pesquisa, não podemos deixar de estudar todo contexto histórico de seu passado. A história não é nada mais do que uma sucessão de diversas gerações, tal como colocaram Marx e Engels:

A história não é mais do que a sucessão das diferentes gerações, cada uma delas explorando os materiais, os capitais e as forças produtivas que lhes foram transmitidas pelas gerações precedentes; por este motivo, cada geração continua, por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas e, por outro, modifica as antigas circunstâncias dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente (1966, p. 45).

Constituindo a síntese deste, levamos em consideração alguns pensamentos, tais quais permeadas e intimamente influenciados por estudos com os autores como: Ferreras (1999), Cevalco (2003), Bhabha (1998), Bastos (2017), Bicudo (1999), Freire (2006), Orlandi (2001), Padiha (2004), Foucault (1987), Gianotto (2020), Foucault (1987), Crenshaw (1989), entre outros.

Para entender uma sociedade temos que analisar os processos formativos, as práticas educativas sobre sua historicidade. Os instrumentos a serem utilizados compreenderão a análise do discurso documental, a observação e o questionário, para Orlandi (2001) e uma visão onde o professor, coordenadores, gestores e envolvidos no espaço escolar possam ser parte da coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa se objetivou ser realizada com professores da sala de recursos em LIBRAS (verificaremos instruções, atividades desenvolvidas e formas de avaliação voltadas para o culturalismo na perspectiva da alteridade fenomenológica auto narrativa) e com ex-alunos desta sala na escola municipal de Campo Grande - MS. Serão entrevistados os professores surdos e ouvintes que já atuaram nesta instituição, na sala de recursos em LIBRAS, serão investigados documentos antigos da escola, escolheremos dois a quatro ex-alunos para colher depoimentos de como a sala de recursos os ajudaram a se entender como sujeito surdo pertencente de uma história de luta, conquista e dotados de direitos e deveres.

Responderão um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas e serão gravadas cada entrevista, com relatos orais (e transcritas para o português) para surdos, por fim, faremos o cruzamento das informações teóricas com as práticas, com vistas a subsidiar, ampliar e otimizar processos histórico-culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo visa colaborar diretamente para o campo da pesquisa em educação inclusiva, no desfilamento das ações concretas relativas ao processo de escolarização das pessoas com deficiência auditiva e/ou surdez. Além disso, pretendeu-se com este artigo reforçar possibilidades de trabalho com a temática dos processos formativos, das práticas educativas na sala de recursos em LIBRAS para qualidade da educação inclusiva no contexto educacional.

Com o intuito de entender as relações entre discurso, poder, identidade e diferença no contexto da pessoa com surdez em uma perspectiva de alteridades das práticas realizadas na escola com os processos formativos, a trajetória da sala de recursos em LIBRAS no quesito dos estudos culturais surdos e as práticas educativas de resistência.

Discutir sobre um tema que julgamos de grande relevância e que faz parte da nossa vida, enquanto professora da sala de recursos em LIBRAS, é priorizar a construção histórico-cultural e de identidade do sujeito Surdo que passaram por essa sala de recursos e foram atendidos pela professora ouvinte usuária da língua de sinais com práticas educativas voltadas para alteridades, onde foram usados vídeos, atividades e/ou o uso dos jogos pedagógicos variados em praticamente todas as aulas, palestras de conscientização sobre a língua de Sinais e a sua importância sempre foram ressaltados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em LIBRAS desde quando assumi essa função em 2012, posto que acreditamos ser um meio de levantar a relevância deste tema na Educação Básica.

Em suma, ainda falta um olhar diferenciado para os grupos dos surdos e/ou com deficiência auditiva, é de suma importância entender a cultura surda para romper com a barreira da comunicação linguística, daí a necessidade do educando frequentar a sala de recursos em LIBRAS, posto que é lá que eles irão ter a oportunidade de aprenderem e treinarem uma língua própria para serem protagonistas de sua própria história e terem acesso a intersecção e agenciamento, porque onde há conhecimentos, há poder e onde existe poder há resistências e aprendizagens culturais.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A; VILHALVA, S. Língua de sinais: processo de aprendizagem como segunda língua. Coleção “Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português em CD-ROM” da Editora ARARA AZUL 2015, p. 93. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf>. Acesso em 17 nov. 2017.

BASTOS, C. C. B. C. Pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise da estrutura do fenômeno situado: algumas contribuições. IN: Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.5, n.9, p.442-451, dez. 2017.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, p. 106, 1998.

BICUDO, M. A. V. Contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, A.V.; CAPPELLETTI, I. F. (org.). Fenomenologia: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2001 e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso: 30 jan. 2018 às 01:46.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e de outras providências. Disponível em: Acesso em: 30 jan. 2018 às 01:46.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o 167; 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 abr. 2019, p.14.

BRASIL. Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, p.47, 2016.

BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. Revista Linhas. Florianópolis, v.17, n. 35, p. 211, set/dez. 2016.

CEVASCO, M. E. Quarta lição: a formação dos estudos culturais. In: Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Boitempo, 2003.

CLARO, Paulo Cesar Gastaldo. A utilização das mídias na educação: experiências formativas na contemporaneidade. Editora Clube de Autores, 2012, p. 46-47.

COELHO, L. A. B. Em busca da surdidade. Periódico científico do instituto nacional de educação de surdos. Revista espaço. 2018, p. 61.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>.

FERRERAS, N. O. Culturalismo e experiência: leitura dos debates em torno da obra de E. P. Thompson. Revista Diálogos. Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, vol. 3, n.º 3, 1999, p. 312.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: história das violências nas prisões. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p. 30, 1987.

GIANOTTO, A. de O. O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local. Doutorado em Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Local em contexto de territorialidades. Universidade Católica Dom Bosco. 2020, p. 54. Disponível em: <http://cress-ms.org.br/sh-admin/editor/ckfinder/userfiles/files/O%20protagonismo%20da%20pessoa%20surda%20do%20ponto%20de%20vista%20do%20desenvolvimento%20local.pdf> Acesso em: 02 nov. 2022.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 31.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. DP&A, Rio de Janeiro: 1997

HIRANO, L. F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUNA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Org.). Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

JESUS, L. N. de; Inclusão do deficiente auditivo. Alicerce: família, escola e sociedade. E-pappers. Rio de Janeiro, p.18. 2009.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educação. rev. n.35. p. 415, 2003.

LADD, P. Conhecendo a surdidade. In: COELHO, L. A. B. Em busca da surdidade. Periódico científico do instituto nacional de educação de surdos. Revista espaço. 2018, p. 70.

LIMA, E. B.; FERREIRA; MAMANN S; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. IN: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Editora CRV: Curitiba, p. 11 e 21, 2020.

MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1966, p.45.

MAZZOTTA, M. J. S.; A educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª Ed. Cortez. São Paulo, p.16, 2009.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas. In: Estudos Feministas, Florianópolis, v., 20, n. 3, p. 8-9, set - dez, 2012.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, p. 17, 2001.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... in: GÓES, M.C.; LAPLANE, A.F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, p. 96-97, 2004.

PERLIN, G. T. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.) A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 77, 2004.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROPOLI, E. A. A Educação escolar na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva – Brasília: Ministério de Educação, secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, p. 17, 2010.

SÁ, N. L. de. Educação de surdos: a caminho do bilinguismo. EDUFF, Niterói, p.4. 1999.

SANFELICE, J. L. Escola pública para todos inclusive para deficientes mentais. In: Cadernos Cedes. Educação Especial. São Paulo: Cortez, n. 23, p. 33, 1989.

SARGO, C.; WEINBERG, C.; MENDES, M. H.; SOUZA, C.S. e MOREIRA, G. S. (organizadores). A práxis psicopedagógica brasileira. SP: Ed. A.B.P.P., Herval Gonçalves Flores, p. 20, 1994.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R.; Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. MEC. Universidade Federal do Ceará. Brasília, p.4, 2010.

SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L. da; AZEVEDO J. C.; SANTOS E. (Org.). Identidade social e construção do conhecimento. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.



Educação de surdos em Bela Vista/ MS: apontamentos sobre a educação inclusiva e os desafios para uma abordagem bilíngue

Deaf education in Bela Vista/MS: notes on inclusive education and the challenges for a bilingual approach

Felícia Ramona Valdes da Cunha

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora da rede municipal de Bela Vista/MS. Professora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Raquel Elizabeth Saes Quiles

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.161.6

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar as práticas pedagógicas de professores regentes que trabalham na perspectiva da inclusão de alunos surdos a fim de verificar se estas práticas possuem ou não uma abordagem bilíngue. Para isso realizou-se uma análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola no município de Bela Vista/MS e entrevistas com duas professoras regentes que atuam no Ensino Fundamental. Buscou-se, ainda, identificar como as políticas públicas educacionais apoiam a perspectiva inclusiva e bilíngue para a educação de surdos, entendendo este grupo como minoria linguística. Na descrição e discussão das práticas pedagógicas da escola e das professoras regentes entrevistadas verificou-se que há um esforço para o alcance de uma proposição inclusiva e muitos desafios para a concretização de uma abordagem bilíngue. Conclui-se que para a efetivação de uma educação para surdos que, de fato, respeite as suas singularidades linguísticas é fundamental a (re)organização do espaço escolar, envolvendo todos os profissionais, tendo a Língua de Sinais como elemento fundante em todos os processos que envolvem o ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: educação inclusiva. educação de surdos. abordagem bilíngue.

ABSTRACT

This work emerges with the objective to identify the pedagogical practices of regent teachers who work in the perspective of inclusion of deaf students in order to verify whether or not these practices have a bilingual approach. Henceforth, an analysis of the Pedagogical Political Project of a school in the town of Bela Vista/MS and interviews with two regent teachers who work in Elementary School were carried out. Also, was sought to identify how educational public policies support the inclusive and bilingual perspective for the education of the deaf, understanding this group as a linguistic minority. In the description and discussion of the pedagogical practices of the school and of the interviewed regent teachers, it was verified that there is an effort to reach an inclusive proposition and many challenges for the materialization of a bilingual approach. It is concluded that for the implementation of an education for the deaf that, in fact, respects their linguistic singularities, it is crucial to (re)organize the school space, involving all professionals, having Sign Language as a founding element in all processes involving teaching and learning.

Keywords: inclusive education. deaf education. bilingual approach.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa refletir sobre as possibilidades de um atendimento escolar para surdos em uma abordagem bilíngue, no bojo das proposições que norteiam as discussões em torno da educação inclusiva. A relevância deste tema se fundamenta no fato de que há poucos estudos nesta perspectiva no estado de Mato Grosso do Sul, conforme levantamento de dados em sites acadêmicos, como *Scielo* e *Scholar Google*.

A educação deste público-alvo é um assunto em pauta, pois os surdos formam uma comunidade linguística com identidade e culturas próprias que nem sempre são compreendidas e respeitadas pela maioria ouvinte. Quiles (2015, p. 60) salienta que “os surdos no Brasil têm se

organizado socialmente, principalmente após a promulgação da Lei n. 10.436/2002, na busca pelo direito linguístico”, o que evidencia que há uma trajetória entre a garantia legal e a prática vivenciada em diferentes espaços, como a escola.

Defende-se, neste estudo, que uma escola bilíngue que assegure a efetiva aprendizagem da Língua de Sinais, língua que identifica e constitui os alunos surdos, garantiria também a inserção social desses sujeitos e a aprendizagem de uma segunda língua na modalidade escrita, no Brasil a Língua Portuguesa.

Todavia, apesar da luta dos surdos pela educação bilíngue, no Brasil e Mato Grosso do Sul a proposta de educação para esse público é na perspectiva da educação inclusiva, e esta nem sempre contempla os princípios da educação bilíngue. Diante desse cenário, os questionamentos a seguir compõem a problematização desta pesquisa: como ocorre a educação de surdos em uma escola estadual de Bela Vista/MS que se organiza na perspectiva da educação inclusiva? A proposta educacional para os alunos surdos se constitui a partir de uma abordagem de fato inclusiva? A escola busca atender as singularidades linguísticas dos surdos por meio de uma abordagem bilíngue?

Entende-se por educação inclusiva uma perspectiva que visa atender a todos os alunos, sem distinção. Sobre este assunto, Carvalho (2005, p. 2) salienta que:

A presença física como justaposição, não garante que os aprendizes estejam integrados uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares. Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania.

Dessa maneira, e considerando as questões norteadoras, o objetivo geral do estudo foi identificar as práticas pedagógicas de professores regentes que trabalham na perspectiva da inclusão de alunos surdos a fim de verificar se estas práticas possuem ou não uma abordagem bilíngue. De forma específica, buscou-se identificar como as políticas públicas apoiam a perspectiva inclusiva e bilíngue para a educação de surdos, entendendo este grupo como minoria linguística; e compreender como ocorre a educação de surdos em uma escola estadual de Bela Vista/MS.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, com enfoque nos elementos históricos, culturais e sociais. Em um primeiro momento realizou-se o levantamento de informações a fim de saber se seria possível uma pesquisa sobre o tema no município de Bela Vista/MS. Notou-se a importância do estudo, pois na realidade local, especificamente na escola estadual escolhida, nenhuma pesquisa foi realizada. Considerando os objetivos específicos, para o levantamento de informações sobre as práticas pedagógicas com alunos surdos optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas com duas professoras regentes, pelo Google Meet, considerando o momento pandêmico que estávamos vivendo no momento¹.

A escola estadual em questão foi escolhida por atender o maior número de surdos no município e por possuir uma Sala de Recursos Multifuncionais que também atende esse grupo de alunos. As professoras foram escolhidas por ministrarem aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para o 4º ano, em que há uma aluna surda matriculada².

1 As entrevistas ocorreram no ano de 2021, quando as escolas estavam funcionando por meio do ensino remoto devido à pandemia que estávamos enfrentando (Covid-19).

2 Para cumprir com procedimentos éticos foi enviada uma carta de apresentação das pesquisadoras e da pesquisa para a direção da escola e, a partir de sua autorização, as professoras foram convidadas e assinaram um termo de consentimento livre

Tendo em vista a problematização para o desenvolvimento deste estudo elencou-se quatro produções que contribuíram para a compreensão da perspectiva da educação bilíngue no cenário da educação inclusiva no ensino comum. São elas: Lacerda (2006); Quiles (2015); Vilhalva (2021) e Dizeu e Caparoli (2005).

Para organização e análise dos dados listou-se alguns eixos temáticos: 1º - concepção de surdo; 2º - concepção de educação de surdos; 3º - concepção de educação inclusiva; 4º - planejamento docente; 5º - estratégias metodológicas; 6º - avaliação; 7º - parcerias estabelecidas com outros profissionais.

A fim de apresentar os resultados deste estudo, o texto organiza-se da seguinte maneira: a próxima seção apresenta os conceitos teóricos fundamentais que permeiam a pesquisa - concepção de surdez na perspectiva cultural; as especificidades linguísticas do aluno surdo, com ênfase na escola e profissionais; a concepção de educação inclusiva e a abordagem bilíngue para surdos.

Na seção subsequente evidencia-se como se organiza a educação para surdos na escola pesquisada e como ocorrem as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas, a fim de identificar se a escola possui ou não uma abordagem bilíngue em sua forma de atendimento. As considerações finais apresentam alguns desafios e possibilidades para a educação de surdos suscitados pela pesquisa.

ABORDAGEM BILÍNGUE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHO POSSÍVEL?

Para iniciar a discussão teórica desta pesquisa emerge a seguinte questão: quem é o aluno surdo? Quiles (2015) e Vilhalva (2021) destacam o conceito trazido pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no artigo 2º, que assevera:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (BRASIL, 2005).

As autoras ressaltam que a surdez deve ser entendida em uma perspectiva cultural e antropológica. Ainda, Quiles (2015) cita Skliar (2013) para explicar a surdez como uma construção histórica e social. Isso significa que o uso da Língua de Sinais cria marcas culturais, ultrapassando os limites biológicos e a percepção do surdo como deficiente auditivo.

Considerando essa concepção, Quiles (2015, p. 60) explicita que no cenário nacional a reivindicação dos surdos é por uma escola bilíngue, cujo planejamento e ações sejam pautados pela Língua de Sinais como primeira língua. Por conseguinte, essa possibilidade se ampara no Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras. Este documento conceitua da seguinte maneira as escolas ou classes de educação bilíngue: “[...] aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, artigo 22º, parágrafo 1º).

Conforme Quiles (2015), a escola bilíngue deve estar disponível aos alunos surdos des-

de a Educação Infantil, se estendendo aos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que significa muito mais do que matriculá-los no ensino comum. Dessa maneira, percebe-se que os surdos constituem uma minoria linguística, sendo de fundamental importância que as crianças surdas vivenciem experiências linguísticas mediadas pela Língua de Sinais como primeira língua o mais precocemente possível, na Educação Infantil, para que haja condições efetivas de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua posteriormente.

Quiles (2015), em sua tese de doutorado, estuda uma escola polo de surdos no município de Três Lagoas/MS. A autora coloca que frente às propostas das políticas públicas em Educação Especial implementa-se a educação para surdos no paradigma da educação inclusiva, ou seja, o lugar privilegiado para os estudantes surdos é no ensino comum. Porém, a educação bilíngue é a abordagem de ensino que a autora evidencia como ideal para a efetiva aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa.

Essa abordagem é considerada significativa porque consegue traduzir as ideias e sentimentos dos alunos surdos. Quiles (2010) *apud* Lacerda (1998), apresenta que o objetivo da educação bilíngue é o de desenvolver na criança surda os aspectos cognitivos e linguísticos equivalentes ao de uma criança ouvinte.

É preciso destacar que não está se advogando contra a proposição da educação inclusiva. Sua ênfase está na valorização de cada criança a partir das possibilidades e riquezas do conjunto, garantindo que na classe comum estejam presentes grupos heterogêneos de alunos, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, levando em conta que seja possível obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

Porém, não se pode esquecer que o ambiente escolar se constitui a partir de relações expressivas no campo da linguagem, que é a grande responsável pela regulação da atividade psíquica humana. Sem ela não há a estruturação dos processos cognitivos. A linguagem é adquirida na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, sendo essa a principal característica que o diferencia dos demais animais. Sobre este assunto, Dizeu e Caparoli (2005, p.586) afirmam que:

[...] a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com outras pessoas; assim ela constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

Dizeu e Caparoli (2005) defendem, também, que a Língua de Sinais deve ser ensinada como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. As autoras pontuam a importância da aprendizagem cognitiva da linguagem por meio da interação com seus pares, com a intenção de formar processos para identificação cultural.

Lacerda (1998) explicita que a proposta de educação bilíngue para surdos tem como principal objetivo tornar presente duas línguas no contexto escolar em que os surdos estão inseridos, destacando a importância de suporte e assistência tanto aos alunos quanto aos professores, permitindo assim um melhor atendimento. Nesse sentido, e ainda segundo essa autora, aparentemente a inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, porém para aqueles que têm demandas específicas (linguísticas) os resultados não são satisfatórios, pois necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola.

Para Lacerda (2006, p. 166) a grande dificuldade está nas oportunidades de uma “cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes”, destacando a colaboração entre professores e especialistas nas atividades escolares para que se constitua uma equipe com tempo reservado para a organização de atividades significativas para todos. A autora ainda ressalta que há a necessidade de participação de membros da comunidade surda na escola, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos da identidade surda dos alunos surdos.

Botelho (1998) *apud* Lacerda (1998), entre vários outros autores, alerta que o aluno surdo não compartilha uma língua com seus colegas e professores e, por isso, tem dificuldades em se comunicar, o que o coloca em uma situação de desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados.

Percebe-se, portanto, que a efetivação da educação inclusiva para surdos perpassa um aspecto fundamental: sua especificidade linguística. Assim, uma abordagem bilíngue na proposição da educação inclusiva só será possível se a escola se (re)organizar em suas concepções e práticas, tendo a Língua de Sinais como mediação de todos os processos e percursos.

A partir desta discussão teórica, a seguir analisa-se os dados obtidos através das entrevistas realizadas com as professoras regentes e busca-se caracterizar a escola pesquisada, evidenciar a proposta pedagógica e a prática docente vivenciada na instituição.

EDUCAÇÃO PARA SURDOS EM BELA VISTA: APONTAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA REALIDADE ESCOLAR

A escolha pela escola pesquisada permitiu a aproximação de um contexto escolar inclusivo com alunos surdos. Lembrando que este trabalho também se propõe a identificar se este contexto escolar se aproxima ou não de uma abordagem bilíngue, esta seção organiza-se da seguinte maneira: 3.1 - revela as características da escola pesquisada; 3.2 – apresenta como as concepções de Educação Especial, educação inclusiva e educação de surdos se evidenciam no Projeto Político Pedagógico (PPP); e 3.3 – explicita os dados das entrevistas com duas professoras da escola, enfatizando as práticas pedagógicas realizadas com uma das alunas surdas atendidas pela instituição.

Características da escola pesquisada

A escola pesquisada foi criada em 1950, como um ginásio. Em 1998 passa a ser denominada escola estadual, atendendo crianças da pré-escola e alunos do primeiro e segundo graus (nomenclatura daquele momento). Atualmente (ano de 2021) é uma escola polo do município de Bela Vista/MS, oferecendo o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Avanço dos Jovens na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA).

A escola tem como clientela filhos de trabalhadores, provenientes dos diversos bairros e também da zona rural, que dependem de transporte escolar e pertencem a diferentes classes sociais. Como se localiza na fronteira com o Paraguai, os laços culturais e históricos impactam fortemente os costumes e a linguagem compartilhada no espaço escolar. Se estrutura da seguinte forma, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2020:

[...] apresenta um Corpo Docente formado por 85 professores, 23 funcionários administrativos e 1022 estudantes matriculados nos três turnos de funcionamento. Todos os professores efetivos e convocados que atuam nesta escola são graduados, sendo que 90% apresentam títulos de pós-graduação em suas áreas de formação. A Unidade Escolar conta com 15 salas de aula, 01 sala de arte, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de direção escolar com banheiro, 01 secretaria, 01 sala de tecnologias educacionais, 01 sala de recurso multifuncional. (PPP da escola pesquisada, 2020, p. 4).

Dentre os professores citados, no momento da pesquisa havia 02 (duas) instrutoras mediadoras modalidade sinalizada³ e 02 (duas) professoras na Sala de Recursos Multifuncionais. Uma delas possui mais fluência em Libras, sendo a que atende os alunos surdos da escola. As instrutoras mediadoras modalidade sinalizada mediam a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, e providenciam recursos diferenciados (imagens, vídeos, mapas e outros) para maior compreensão das disciplinas.

Além disso, realizam a interpretação dos conteúdos escolares ministrados pelos professores regentes e fazem a mediação de toda e qualquer comunicação entre os estudantes surdos e professores, bem como com os demais estudantes e funcionários da escola. Por fim, analisam os conhecimentos linguísticos dos alunos surdos em Libras (L1) e em Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2).

Entre os alunos e alunas enumerados, no momento da realização desta pesquisa havia 03 (três) surdas matriculadas na escola, em anos/séries distintos. Uma estudava no 4º ano do Ensino Fundamental, outra no 8º ano do Ensino Fundamental e outra no 1º ano do Ensino Médio. As estudantes são atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno. Todas possuem as profissionais fluentes em Libras para acompanhá-las na sala de aula comum, denominadas de instrutoras mediadoras. Porém, nas entrevistas realizadas nota-se que as professoras regentes não utilizam esta nomenclatura - ora falam intérprete, ora professora de apoio.

A nomenclatura “intérprete educacional” não aparece, nem no PPP, nem na fala das professoras regentes entrevistadas. Apesar de não ser o foco central deste estudo, é preciso esclarecer que “instrutor mediador” é um profissional do estado de Mato Grosso do Sul que atua no atendimento escolar de alunos surdos que ainda não são fluentes em Libras. Conforme Quiles (2015), este profissional é como um “co-docente”, já que realiza todas as adaptações das aulas planejadas pelos professores regentes, tornando-as acessíveis, a partir do nível linguístico do aluno surdo atendido. Posteriormente, quando o aluno surdo atinge maior fluência em Libras é que passa a ser acompanhado pelo intérprete educacional, que tem como principal função a mediação da comunicação.

O fato das professoras regentes não usarem, em suas falas, o termo “instrutor/a mediador/a” evidencia que na escola ainda é preciso maior compreensão da função deste profissional. Lacerda (2006, p. 174) toca neste aspecto ao dizer que:

[...] se este papel não estiver claro para o próprio intérprete, professores, alunos e aluno surdo, o trabalho torna-se pouco produtivo, pois se desenvolve de forma insegura, com desconfiança, desconforto e superposições.

Na próxima subseção apresentam-se as concepções de Educação Especial, educação inclusiva e educação de surdos na escola pesquisada.

³ Nomenclatura utilizada no estado de Mato Grosso do Sul para profissionais fluentes em Libras que atuam com crianças que ainda estão em processo de aquisição da língua.

Educação Especial, educação inclusiva e educação de surdos na escola pesquisada: evidências do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Como já explicitado neste trabalho, a educação de surdos implementa-se no estado do Mato Grosso do Sul a partir da perspectiva da educação inclusiva, sendo contemplada e debatida no campo da Educação Especial. Assim, entende-se ser importante identificar como esses assuntos são abordados no PPP da escola pesquisada. Quando se trata da Educação Especial, o PPP revela o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais:

A unidade escolar conta com uma sala de recursos multifuncionais, que presta atendimento educacional especializado aos alunos da Rede Estadual de Ensino do município e que apresentam deficiências como: deficiência visual, baixa visão, deficiência intelectual, deficiência auditiva, surdez, síndrome de down, autismo, altas habilidades/superdotação e paralisia cerebral. Para atendê-los, a sala de recursos conta com computadores adaptados, lupa eletrônica, softwares de comunicação alternativa, jogos pedagógicos, lupas, dicionários em Libras e língua portuguesa, aparelho de cd, cadernos ampliados e notebooks. Os professores são especialistas em Educação Especial e efetivam a articulação entre o AEE e o professor da sala de aula regular, complementando e/ou suplementando o ensino aprendizagem. Dispõe de recursos pedagógicos e de acessibilidade e desenvolve estratégias pedagógicas adequadas. Elabora, executa e avalia o Plano Educacional Individualizado. (PPP da escola pesquisada, 2020, p. 7).

Quanto ao atendimento dos alunos surdos observa-se que na Sala de Recursos Multifuncionais desenvolve-se um Plano Educacional Individualizado (PEI), que levará em conta as demandas de cada aluno. Pletsch e Glat (2013, p. 20) explicitam que o PEI promove “práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno”. Ainda, conforme essas mesmas autoras:

O PEI pode auxiliar os docentes a planejar ações que possibilitem aos alunos com deficiência participar das atividades e desenvolver aprendizagens escolares, mesmo que com adaptações, a partir das práticas curriculares propostas para a turma em que estiverem matriculados. (PLETSCH e GLAT, 2013, p. 22).

De fato, é preciso considerar que cada aluno surdo apresentará necessidades educacionais específicas, a depender do seu nível linguístico. Assim, um acompanhamento individualizado é fundamental para o planejamento das ações pedagógicas.

Outro aspecto que chama a atenção é a indicação de que os professores especialistas que atuam neste espaço (Sala de Recursos Multifuncionais) estão articulados com os professores regentes, pois esta colaboração é fundamental para o processo de escolarização dos alunos surdos. Mesmo que atuem em espaços diferentes (um na classe comum e outro na Sala de Recursos Multifuncionais), a articulação de saberes é fundamental para a tomada de decisões. Como enfatiza Padilha (2011, p. 106):

Há e haverá sempre a necessidade de reflexão sobre nossos modos de ação sobre o mundo [...]. Nossa relação com o conhecimento passa, inevitavelmente, pelas relações com o conhecimento dos outros em um movimento dialógico constante.

Um aspecto que é preciso demarcar é a compreensão do atendimento educacional especializado (AEE) limitada ao atendimento realizado em Sala de Recursos Multifuncionais. Sabe-se que o AEE é um conjunto de recursos, atividades, serviços e profissionais que deve ser disponibilizado na escola para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Este suporte não pode ser minimizado, realizado em um único espaço, considerando que o locus principal de atendimento educacional deve ser a classe comum.

Mendes e Malheiro (2012, p. 361) abordam esta questão e explicitam que essa forma de compreensão do AEE gera uma espécie de “serviço tamanho único” para os alunos público-alvo da Educação Especial, o que significa uma simplificação dos serviços de apoio.

Quanto às outras concepções que envolvem este trabalho – educação inclusiva e educação de surdos, o PPP da escola pesquisada não menciona. Todavia, na citação retirada do documento e explicitada no início desta subseção, percebe-se que a deficiência auditiva e a surdez são elencadas separadamente, dando uma ideia de que não são compreendidas como sinônimos. Este aspecto pode revelar que a escola compreende o aluno surdo como uma minoria linguística. Para comprovar tal afirmação, mais “atores” da escola teriam que estar envolvidos no estudo, o que não foi possível no momento de sua realização.

Como já mencionado, esta pesquisa focou nas práticas pedagógicas realizadas por apenas duas professoras regentes da escola. Essas informações, que serão explicitadas a seguir, permitem uma aproximação do formato do atendimento escolar que tem sido dirigido aos alunos surdos. Tal aproximação permite a reflexão de alguns desafios e possibilidades, sem a pretensão de afirmar em nome de todo o corpo docente da escola.

Prática docente: inclusiva? Delineamento Bilíngue?

Esta subseção apresenta os dados obtidos nas entrevistas com duas professoras, sendo uma regente do 4º ano (sala em que está matriculada uma aluna surda) e outra que leciona a disciplina de Inglês no mesmo ano e no 8º ano, em que há outra aluna surda matriculada. As professoras foram denominadas por P1 (regente) e P2 (professora de Inglês).

Conforme anunciado na Introdução, os dados foram analisados a partir dos seguintes eixos temáticos: 1º - concepção de surdo; 2º - concepção de educação de surdos; 3º - concepção de inclusão escolar; 4º - planejamento docente; 5º - estratégias metodológicas; 6º - avaliação; 7º - parcerias estabelecidas com outros profissionais.

Sobre a concepção de surdo, P2 enfatiza que “[...] a pessoa surda... a questão dela não é intelectual”. (P2, entrevista 1, maio, 2021)⁴. Inicialmente, parece que intrinsecamente a professora percebe a pessoa surda como alguém que não possui deficiência e tem capacidade para aprender.

Mas, no segundo trecho da sua fala evidencia-se uma concepção clínica de surdez: “a pessoa surda vai ser aquela totalmente comprometida da sua questão sonora, e o deficiente auditivo pode ser bilateral, parcial ou total com 41 decibéis ou mais”. (P2, entrevista 1, maio, 2021). Ou seja, ao elaborar melhor sua concepção a professora não menciona as singularidades linguísticas dos sujeitos surdos, entendendo-os como sinônimo de deficientes auditivos. Já a P1 traz a seguinte definição sobre o termo surdo:

Mudei muito essa visão...antes você falava surdo/mudo, aí depois quando começou a ter os alunos (surdos)⁵ na escola, nós começamos a mudar a visão, começaram a falar que não é isso, o nome certo é tal, agora eu tenho uma nova visão, não é porque é surdo que vai ser mudo, não é por aí né? (P1, entrevista 2, maio, 2021).

Percebe-se que a P1 vê o surdo como uma pessoa que pode se comunicar. Vilhalva

⁴ Optou-se pelo destaque em itálico para todas as citações das professoras, a fim de diferenciá-las das outras citações.

⁵ Grifo nosso, com a finalidade de mostrar que a P1 se refere a esse público. Quando necessário, segue-se a mesma forma de destaque nas próximas citações.

(2021, p. 5) corrobora com esta discussão ao enfatizar que:

[...] reconhecer as diferentes formas de comunicação é um dos requisitos para se garantir que as pessoas com deficiência façam jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.

Neste sentido, nota-se na fala das professoras um misto de concepções sobre surdez, mas ficou bem claro que a comunicação é primordial para as interações e consequente aprendizagem no espaço escolar. Assim, surge a temática “educação de surdos”, como ocorre? P1 foi questionada sobre qual espaço ela considera mais adequado para o aluno surdo estar e aprender. Responde que a educação de surdos na escola comum só é possível com o professor de apoio/intérprete. Em suas palavras:

Eu penso que quando tem a professora de apoio dá sim esse espaço (escola comum) aí, porque se a professora de apoio tem toda essa formação, ela sabe como trabalhar, o nosso trabalho também fica mais fácil. (P1, entrevista 2, maio, 2021).

P2 também cita a importância de profissionais fluentes em Libras e destaca a falta de mais profissionais qualificados para atuar na escola pesquisada. A professora revela a importância do domínio da Libras para mediação da aprendizagem no processo educativo, no qual o estudante surdo está inserido:

Eu acredito que a inserção desse método bilíngue vai ser uma oportunidade, eu acho, de trazer para a escola mais profissionais capacitados para estarem trabalhando juntamente conosco... Eu falo enquanto professora regente, dessa dificuldade que muitas vezes nós temos, por não ter domínio sobre essa língua de sinais que é muito específica para eles (estudantes surdos), aí a importância desse profissional estar inserido (instrutor mediador) ou mais profissionais inseridos dentro do ambiente escolar. (P2, entrevista 1, maio, 2021).

Apesar da professora não listar todos os profissionais que devem estar envolvidos na educação de surdos, evidencia que é preciso um grupo qualificado de profissionais, fluentes em Libras, para a oferta de um atendimento educacional mais qualificado para esses alunos. P2 destaca, ainda, que a escola regular comum é o local apropriado para a educação dessa comunidade linguística:

Dentro do ensino regular eu acredito que sim (o melhor espaço para a educação de surdos). Porque ele acaba sendo incluído, o estudante, ele se sente incluído. Eu acredito que ele tem duas funções, ao mesmo tempo que ele acaba sendo incluído, ele acaba motivando as pessoas, então os demais alunos se motivam, através dele, (processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo) por esse bilinguismo. (P2, entrevista 1, maio, 2021)

Dessa forma, a P2 coloca a inclusão como fator preponderante para determinar a escola comum como o melhor espaço para a educação de surdos. A professora menciona que o surdo motiva os demais colegas e destaca a importância do sentimento de pertencimento à escola. Ainda, segundo esta professora, as alunas surdas da escola têm sido acolhidas e bem recebidas pelos colegas. Em suas palavras:

[...] As pessoas, elas incluem perfeitamente... é ótimo o desenvolvimento deles dentro da sala. Eles não veem de forma alguma ela como uma pessoa que tem uma deficiência, ela tem que ficar lá sozinha, não, todo mundo se motiva, todos acabam querendo falar igual a ela, na modalidade que ela fala. (P2, Entrevista 1, maio, 2021).

P1 também aborda a concepção de inclusão ressaltando a socialização, porém não revela se há condições efetivas para que os surdos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Em suas palavras: “Na minha visão incluir é para eles terem contato com os outros

colegas sem deficiência, assim eles têm mais esse contato aí". (P1, entrevista 2, maio, 2021).

Observa-se que ocorre a socialização entre a aluna surda e os alunos ouvintes. De fato, a socialização é um dos aspectos apontado como positivo na educação inclusiva, mas é preciso garantir que o aluno surdo tenha condições efetivas de permanência e aprendizagem. Lacerda (2006, p.181) comenta esse assunto ao explicitar que:

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

A P2 conclui que deve haver mudanças na estrutura curricular para que a educação inclusiva, em uma abordagem bilíngue, de fato aconteça. Segue sua fala: *"quando você pensa na inclusão do bilinguismo, você pensa em uma modificação, claro, de toda essa estrutura curricular [...] e isso significa aprendizado para todos"*. (P2, entrevista 1, maio, 2021).

Quiles (2015) ressalta sobre as dificuldades encontradas para a efetivação da educação inclusiva e traz questionamentos sobre o significado do vocábulo "inclusão", conforme alguns estudiosos que mostram a complexidade para se ter uma escola inclusiva de fato. Na fala da P1 nota-se isso, pois ela cita que não ocorreu uma formação eficaz para o recebimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum:

A inclusão foi colocada para gente assim, vamos começar a ter inclusão lá na escola, só que não teve essa preparação para os professores, né...tivemos muita pouca preparação para isso, com o tempo tivemos algumas oficinas e formações continuadas sobre isso. (P1, entrevista 2, maio, 2021).

Por outro lado, ela cita o envolvimento da instrutora mediadora para fazer com que a aluna surda se sinta parte da turma, em momentos de apresentações culturais, por exemplo. P1 se recorda e diz: *"a professora (instrutora mediadora) tentava incluir as crianças, tanto é que se iam cantar uma música, também tinha na Libras, então foi uma turma bem participativa"*. (P1, entrevista 2, maio, 2021). Logo, nota-se que incluir efetivamente não é tarefa fácil, já que sinalizar uma música em Libras é direito linguístico do aluno surdo. Demanda esforços dos profissionais que atuam com esse público e trabalho em parcerias.

Outro ponto importante neste estudo é o eixo sobre o planejamento docente voltado para a turma com a aluna surda matriculada. P1 explana sobre o seu planejamento: *"o meu planejamento não é diferenciado. Quem vai adaptar o planejamento é a minha professora de apoio"*. (P1, entrevista 2, maio, 2021). Sobre este mesmo assunto, P2 fala que:

[...] o planejamento deve ser adaptado de acordo com a necessidade de cada estudante... existe uma resistência dos professores, talvez por motivos de asoerboamento de muito trabalho, muito trabalho agregado, então ele fica com pouco tempo para estar contribuindo dentro o planejamento específico do aluno especial, e isso acaba ficando mais propriamente dito para o professor de apoio (instrutora mediadora). (P2, entrevista 1, maio, 2021).

Percebe-se que a responsável pelas adequações é a instrutora mediadora, não havendo um planejamento, em sua gênese, pensado para as alunas surdas atendidas. Apesar da adequação do planejamento ser uma das funções da instrutora mediadora, esta pode não ser formada na área da Pedagogia ou no campo da Licenciatura. Dessa forma, o ideal seria a realização de

um trabalho em conjunto, uma em diálogo com a outra. De acordo com Lacerda (2006, p.166-167):

A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposição de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos.

Percebe-se a dificuldade que Lacerda (2006) descreve no depoimento das professoras. Porém, existe a percepção das entrevistadas de que o trabalho colaborativo torna o processo de ensino e aprendizagem mais qualitativo.

Sobre a avaliação da aprendizagem, a P1 menciona que a instrutora mediadora também é responsável por realizá-la. Ao ser questionada sobre o processo de avaliação, se há alguma diferenciação ao considerar a aluna surda, menciona: *“tem diferenciação sim, só que essa diferenciação é feita pela professora de apoio também”*. (P1, entrevista 2, maio, 2021). Já a P2 diz que não há necessidade de diferenciação. Ela diz:

[...] sobre a diferenciação eu sempre pensei que quando você diferencia não inclui, porque a pessoa surda consegue alcançar os objetivos, principalmente se ela tiver o apoio do professor tradutor intérprete, a atividade pedagógica não precisa ser diferenciada... E as avaliações são feitas pela professora de apoio, através das devolutivas das atividades pedagógicas complementares. (P2, entrevista 1, maio, 2021).

Observa-se, desta forma, que toda a responsabilidade relacionada às escolhas metodológicas (como apresentar o conteúdo às alunas) e o processo avaliativo fica para a instrutora mediadora. Não se sabe quais são as orientações dadas às instrutoras mediadoras pela Secretaria Estadual de Educação quanto à sua atuação, já que este não era o foco desta pesquisa, mas é evidente que as responsabilidades com as alunas surdas poderiam ser mais compartilhadas com as professoras regentes ou realizadas, pelo menos, em parceria.

Ainda, mais informações sobre as singularidades linguísticas das alunas surdas são preponderantes na escola. A ideia subjacente de que “a diferenciação não inclui” está pautada no princípio da igualdade (entendida, no senso comum, como o tratamento de todos da mesma forma) e não da equidade.

Quanto às parcerias estabelecidas com outros profissionais, as professoras citam que se articulam com as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, principalmente quando possuem dúvidas, sendo prontamente atendidas. Sobre este assunto, P1 explicita:

Eu vou contar uma experiência minha do ano passado, eu precisava trabalhar com o ensino remoto, eu tive dificuldades e procurei-a (professora da Sala de Recursos Multifuncionais), então ela me ajudou bastante em como preparar a aula. (P1, entrevista 2, maio, 2021).

Apesar de haver um contato, na percepção da P2 poderia melhorar a comunicação entre elas. Em suas palavras:

Eu acho que deveria ter mais comunicação com os profissionais da sala de recursos, é muito pouco, na hora atividade, em meio à correria, temos que ir até a sala de recursos para ter uma conversa sobre o que estava acontecendo, pegar laudos. Isso é complexo, porque não acontece com os outros professores que não buscam. Em minha opinião o profissional da sala de recursos deve deixar a par os professores de todos os alunos com deficiência, porque a vida do professor é uma correria, de uma escola a outra. Se você não ir até a sala de recursos você não fica a par das informações sobre a educação especial. (P2, entrevista 1, maio, 2021).

Essas informações revelam que a prática pedagógica, planejada conjuntamente entre todos os profissionais envolvidos no atendimento escolar dos alunos surdos, ainda é um desafio. O que está descrito no PPP da escola não ocorrerá se não houver momentos específicos, pensados exclusivamente para este fim.

Observa-se, portanto, que o grande desafio que permeia a educação de surdos na escola pesquisada é a falta de planejamento em conjunto, pois grande parte das práticas pedagógicas realizadas com as alunas surdas estão sob responsabilidade das instrutoras mediadoras, que têm a função de apoiar o processo de escolarização e não de assumi-lo. Silva e Oliveira (2016, p. 698) salientam sobre o que elas chamam de “deturpação da função do intérprete” frente ao aluno surdo. Elas citam Lacerda e Góes (2002), Martins (2008) e Albres (2015) que abordam este assunto, asseverando que:

Segundo as autoras, em muitos casos, ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar ao aluno surdo para o intérprete de Libras, o qual, no anseio de apresentar resultados de seu trabalho, assume essa função. Diante de tal configuração, o estudante surdo acaba por não compreender o trabalho do intérprete de Libras, situando-o como o responsável pelo seu processo de aprendizado, reportando-se a ele para sanar eventuais dúvidas e tratando-o como uma espécie de tutor do seu aprendizado.

Dessa maneira, a seguir pontuam-se as principais dificuldades encontradas na implementação da educação inclusiva e se existe o delineamento bilíngue no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados obtidos neste estudo observa-se que as alunas surdas (do 4º e 8º ano) estão inseridas na sala de aula comum e participam do processo de ensino e aprendizagem, com a mediação das instrutoras mediadoras. Recebem atendimento especializado da Sala de Recursos Multifuncionais. Há um esforço para que a proposição inclusiva se implemente. No entanto, o delineamento bilíngue parece não ocorrer, pois ambas as professoras regentes não são fluentes em Libras, mencionam estratégias visuais em seus planejamentos, porém a responsável por pensar nas singularidades das alunas surdas é a instrutora mediadora.

Sabe-se que somente a ação da instrutora mediadora (ou do intérprete educacional) não garante a educação inclusiva. Lacerda (2006, p.176) discorre sobre isso ao dizer que:

[...] a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Assim, nota-se como é complexa a implementação da abordagem inclusiva. Muito mais complexo é o entendimento do que é uma abordagem bilíngue de ensino e a sua implementação.

A proposta educacional para surdos na escola pesquisada revela uma boa socialização entre surdos e ouvintes, mas Lacerda (2006) reflete que a educação inclusiva requer trocas afetivas e sociais, como a comunicação (entre os pares). Três alunas surdas, em salas diferentes, não garantem este importante aspecto, pois na maior parte do tempo elas convivem com ouvintes.

As professoras regentes entrevistadas citam que o desafio está na fluência em Libras e

como trabalhar com esse público-alvo, pois é difícil ensinar e aprender se não existe comunicação entre as partes envolvidas.

Nota-se, também, a responsabilização das instrutoras mediadoras em assumir o processo educativo das alunas surdas. Além disso, como já explicitado, as professoras não têm clareza sobre as terminologias designadas para a instrutora mediadora, chamando-a como professora de apoio e poucas vezes por intérprete educacional. Esta questão mostra a necessidade de estudos com foco na atuação deste profissional, visando minimizar as dificuldades nas práticas pedagógicas para os alunos surdos e consequente implementação efetiva da educação inclusiva.

Dessa maneira, com a pretensão em melhorar a qualidade da educação oferecida às alunas surdas sugere-se mais formações continuadas com a finalidade de compreender a cultura surda e trabalho em parcerias, com constante diálogo.

A abrangência da pesquisa realizada não permite afirmações contundentes em nome de toda a escola. O objetivo das informações trazidas não é realizar uma crítica ao trabalho das professoras regentes entrevistadas, mas sim problematizar aspectos que estão presentes em diferentes espaços educacionais. É visível a preocupação das professoras em atender da melhor forma possível as alunas surdas, mas faz-se necessário subsídios teóricos e práticos para a melhoria de suas práticas. Ainda, é preciso lembrar que este é um desafio para a escola e não apenas para os professores regentes.

Conclui-se que para a efetivação de uma educação para surdos que, de fato, respeite as suas singularidades linguísticas é fundamental a (re)organização do espaço escolar, envolvendo todos os profissionais, tendo a Língua de Sinais como elemento fundante em todos os processos que envolvem o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 05 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 19 jun. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? Revista Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, n. 26, p. 01-07, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>>. Acesso em: 01 set. 2021

DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos Cedes: A nova LDB e as necessidades educativas especiais, Campinas, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>>. Acesso em: 11 set. 2019.

MENDES, Eniceia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Trabalho pedagógico: conhecimento, experiência e formação. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 104-114.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana Glat. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana Glat (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2015, 326 p.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Estudo de Libras. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2010.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/zNcKDXPgt9V6VPScRqCb7XR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

VILHALVA, S. Caminho Inclusivo: alunos surdos e/ou com deficiência auditiva incluídos em classes regulares: singularidades e desafios para o ensino remoto. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2021.



Educação de surdos no Brasil: um estudo sobre os aspectos legais e educacionais

Deaf education in Brazil: a study on legal and educational aspects

Mirelly Lopes Leal

Especialista em Educação Inclusiva com ênfase em Libras, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Paranaíba - FIPAR. Professora nas Faculdades Integradas de Urubupungá – FIU; nas disciplinas de Fundamentos da Libras e Libras I e II.

Wansley Ferreira de Freitas

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS; Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar- (2019), linha “Estado, Política e Formação Humana”. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC/HISTEDBR-UFSCar. Professor do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Paranaíba – FIPAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8173-6399>

Lilian Beatriz Barboza de Freitas

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.161.7

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta analisar a Lei 10.436/2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, por meio de pesquisas *Stricto sensu* de programas de Pós-Graduação em educação com ênfase ao debate que versa sobre a origem da dignidade humana como garantia da preservação da espécie humana e a alfabetização de surdos no Brasil. Apresenta como problemática central compreender as discussões e resultados apontados por pesquisadores de Instituições de Ensino Superior entre os anos de 2010 a 2019, por meio de um levantamento alicerçado na pesquisa bibliográfica, em especial Dissertações e Teses. Nesse sentido esse trabalho visa despertar o interesse e o conhecimento a respeito do assunto, em contribuição a temática do direito aos alunos surdos ao ensino de Língua brasileira de sinais e a formação de professores nas respectivas áreas do conhecimento. Portanto, foram apontados como resultado o amplo debate alicerçado nas pesquisas encontradas, sendo que todos abordam a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, porém em sua maioria aponta um certo distanciamento entre a teoria e a prática, principalmente em relação a inserção de um profissional que diminua a distância entre o ensino de Língua brasileira de sinais e o educando.

Palavras-chave: língua brasileira de sinais. surdo. dignidade humana.

ABSTRACT

This article proposes to analyze the Law 10.436/2002, later regulated by Decree 5.626/2005, through *Stricto sensu* research, of Graduate programs in education, with emphasis on the debate that deals with the origin of human dignity, as guarantee of the preservation of the human species and the literacy of the deaf in Brazil. Presents as a central problem of this research is to understand the discussions and results pointed out by researchers from Higher Education Institutions between the years 2010 to 2019, through a survey based on Bibliographic Research, in particular Dissertations and Theses. Aiming to arouse interest and knowledge on the subject, in contribution to the theme of the right to deaf students to teach Brazilian sign language and the training of teachers in the respective areas of knowledge, which we point out as a result of the broad debate based on the research found, and that all approach Law 10.436/2002 and Decree 5.626/2005, but most of them point to a certain distance between theory and practice, mainly in relation to the insertion of a professional who reduces the distance between the teaching of Brazilian sign language and the student.

Keywords: brazilian sign language. deaf. human dignity.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei 10.436/2002, posteriormente regulamentado pelo Decreto 5.626/2005 passou a ser discutido por pesquisadores das áreas da Educação e Direito, sobre a aplicação e garantia constitucionais à inclusão do ensino de Libras para pessoas surdas como disciplina curricular.

Apesar da educação de surdos na antiguidade ter sido tratada de maneira desumana chegando a serem sacrificados por serem consideradas inúteis para a nação da época ou asso-

ciadas aos castigos de um poder divino, como acreditavam os povos pagãos egípcios. Na idade moderna é que surgem educadores voltados a ensinar os surdos, com o objetivo de fazer com que eles se comunicassem, pois na época existia o código Justiniano que somente dava direito de herança aqueles que recebiam uma educação formal. Um dos primeiros educadores de surdos que se encontra em diversas pesquisas é o Pedro Ponce de Leon, que segundo Strobel (2009, p.19)

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, [...] Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos. Nesta época, só os surdos que conseguiam falar tinham direito à herança.

Somente com Charles Michel de Lépèe, alguns séculos depois que conseguiu implementar a “linguagem mímica como um meio simples e seguro de comunicação, sendo também o primeiro a defender a ideia de que o surdo é capaz de aprender através de sinais” (MENDES, 2016, p. 169).

É importante destacar que no Brasil a educação de surdos ganhou notoriedade somente durante o período Imperial, segundo Strobel (2009, p. 24) no ano de “1855 Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácito do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas. ”

No ano de 1857, sob a Lei nº 839 criou-se o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, denominado na atualidade de “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, que se prontificou a implantar o ensino e uso da Libras no país. Ainda nesse sentido a Lei n. 10. 436 de 24 de abril de 2002 foi uma grande conquista para as pessoas surdas, pois ela estabeleceu que fosse reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros cursos associados a ela, ficando apenas para o poder público a responsabilidade de organizar, regulamentar, executar e controlar as ações políticas de inclusão. Além dessa lei é importante destacar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, criada com o intuito de regulamentar o sistema educacional brasileiro, reafirmando a garantia de direito à educação desde o ensino básico ao ensino superior.

Através dos mecanismos Legais supracitados, analisar-se-á por meio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, dissertações e teses que abordam os descritores: “10.436 de 24 de abril de 2002” e “Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005”. Portanto, o intuito da pesquisa bibliográfica é analisar como pesquisadores abordam as referidas Leis. Nesse contexto é necessário compreender e intercalar uma discussão que abrange o campo do direito e da educação, visando a garantia da dignidade humana e garantia do ensino bilíngue para surdos.

Diante dos fatos citados este artigo apresentará conceitos sobre a garantia da dignidade humana, a educação dos alunos surdos, os direitos garantidos a cada um, os seus princípios e a forma de se aplicar isso dentro das instituições educacionais e, por último, as análises dos trabalhos encontrados entre os anos de 2010 a 2019.

O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Para falar sobre a dignidade da pessoa humana é imprescindível falar sobre o significado da palavra dignidade, para Siqueira (2010) “Dignidade, etimologicamente, vem do latim *digna*, anunciando o que é merecedor, digno, considerável etc.[...]”. O conceito dignidade da pessoa humana, segundo Silva (2022) é

[...] a qualidade própria e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da sociedade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos (o homem tem direito a ter direitos) e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de modo degradante e desumano, como venham a lhe garantir uma existência digna – de humanidade – das mínimas condições existenciais para uma vida saudável (saúde, previdência, assistência, moradia, educação, etc.) [...]. (SILVA, 2022)

É possível notar uma forte influência do Cristianismo no conceito de dignidade da pessoa humana, dando à pessoa um conceito de categoria espiritual, dotado de valor em si próprio, sendo possuidor de direitos e, por lógica, de dignidade. É por meio dessa teoria cristã que o homem é visto como imagem e semelhança de Deus.

Tanto no Antigo quanto no Novo Testamento podemos encontrar referências no sentido de que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus, premissa da qual o cristianismo extraiu a consequência – lamentavelmente renegada por muito tempo por parte das instituições cristãs e seus integrantes (basta lembrar as crueldades praticadas pela ‘Santa Inquisição’) – de que o ser humano – e não apenas os cristãos – é dotado de um valor próprio que lhe é intrínseco, não podendo ser transformado em mero objeto ou instrumento (SARLET, 2012, p. 34).

Deste modo, o homem passa a ser observado como pessoa e não apenas como cidadão, independentemente de qualquer ligação política ou jurídica, o que gera ao Estado a obrigação de reconhecer o surgimento de um núcleo de prerrogativas que passam a ser consideradas como inalteráveis. Atualmente, a noção de dignidade da pessoa humana pode ser vista pela seguinte ótica:

Ao lado dos marcos religiosos e filosóficos já identificados, existe um marco histórico significativo, que foi decisivo para o delineamento da noção atual de dignidade humana: os horrores no nacional-socialismo e do fascismo, e a reação que eles provocaram após o fim da Segunda Guerra. Na reconstrução de um mundo moralmente devastado pelo totalitarismo e pelo genocídio, a dignidade humana foi incorporada ao discurso político dos vitoriosos como uma das bases para uma longamente aguardada era de paz, democracia e proteção dos direitos humanos. A dignidade humana foi então importada para o discurso jurídico devido a dois fatores principais. O primeiro deles foi a inclusão em diferentes tratados e documentos internacionais, bem como em diversas constituições nacionais, de referências textuais à dignidade humana. O segundo fator corresponde a um fenômeno mais sutil, que se tornou visível com o passar do tempo: a ascensão de uma cultura jurídica pós-positivista, que reaproximou o direito da moral e da filosofia política, atenuando a separação radical imposta pelo positivismo pré-Segunda Guerra. Nessa teoria jurídica renovada, na qual a interpretação das normas legais é fortemente influenciada por fatos sociais e valores éticos, a dignidade humana desempenha um papel proeminente. Conclui-se, aqui, então, o breve esboço da trajetória religiosa, filosófica, política e jurídica da dignidade humana em direção ao seu sentido contemporâneo (BARROSO, 2013, p. 18-19).

Vale ressaltar que não se questiona, ultimamente, o princípio da dignidade da pessoa humana, por consequência tem sido motivo de constantes reflexões da doutrina jurídica, por vários motivos, destacando-se a preocupação em impedir que o indivíduo esteja exposto à arbitrariedade, à repressão, à força estatal nas situações mais complicadas possíveis, uma vez que deve ser considerado não como um meio e sim como um fim.

Conclui-se, assim, que o escopo do princípio da dignidade da pessoa humana é assegurar a preservação da espécie humana, desde o nascimento até a morte, possibilitando uma vida digna, garantindo-se um mínimo existencial. Neste sentido:

De maneira, quando um indivíduo da espécie humana não recebe o tratamento que se lhe deve, senão que se lhe submete a tratamento que o humilha, é dizer tratamento como indivíduo não humano – desumano – e se lhe rebaixa tratamento degradante – estamos diante de um ferimento grave à dignidade (ALARCÓN, 2011, p. 270).

Desta maneira, é possível afirmar que:

Assim, a dignidade da pessoa humana é postulada a ser respeitado tanto por ela própria (pessoa, sujeito de direitos), quanto por terceiros. O valor intrínseco do ser humano não pode ser, de modo algum, aviltado ou vilipendiado por flagrantes desrespeitosos. Esta qualidade irrenunciável, inalienável e intrasferível do ser humano sobrepõe-se a qualquer outra conotação que possa tomar uma determinada questão. Ainda mais se se tratar da relação inclusão/exclusão. A falta de respeito a valores pessoais e individuais afeta, de modo direto, o reconhecimento da pessoa como ser humano. A dignidade será atingida sempre que a pessoa seja tratada como objeto, ou não considerada na sua condição humana (CARVALHO, 2012, p. 188-189).

Resta necessário esclarecer, portanto, que cabe ao direito o importante papel de garantir a dignidade da pessoa humana.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A EDUCAÇÃO COMO GARANTIA DA DIGNIDADE HUMANA

Analisar-se-á, em primeiro momento, a dignidade da pessoa humana e a educação em relação à Constituição Federal de 1988. Assim, tem-se que a dignidade da pessoa humana é um dos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988, estabelecida em seu artigo 1º, inciso III e deve ser entendido sob dois prismas: objetivo e subjetivo.

Objetivamente, é possível verificar na Constituição Federal a existência de um mínimo existencial, digno ao ser humano, que atenda suas necessidades vitais básicas, o que pode ser verificado, por exemplo, no artigo 7º, inciso IV, o qual afirma que o salário mínimo deve atender as necessidades vitais básicas do cidadão, tais como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social e, a sua não garantia, implica na não garantia da dignidade da pessoa humana.

Olhando-se subjetivamente, verifica-se que estão presentes os sentimentos de respeito e autoestima inerentes ao ser humano, merecendo toda a consideração possível por parte do Estado. Quanto à educação, ela está prevista no Capítulo II, dos Direitos e Garantias Fundamentais, sendo reconhecida como um direito social, estabelecido no artigo 6º, da Carta Magna, o qual afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção, a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988)

Afirma, ainda, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 22, inciso XXIV, que as diretrizes e bases da educação nacional têm sua competência de legislar unicamente pertencente à União. Vale ressaltar ainda que a Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

No entanto, tem-se que a Constituição Federal é reconhecida como uma espécie de catálogo mínimo de direitos, ou seja, estabelece o mínimo à garantia da dignidade da pessoa humana, de forma que existem leis, as quais aperfeiçoam as formas de tratamento ao ser humano.

A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

É relevante destacar que a alfabetização do aluno surdo é um direito garantido constitucionalmente, em especial ao que está disposto no artigo 5º, da Constituição Federal, na qual se menciona que todos são iguais perante à lei.

Por outro lado, ao se mencionar sobre a educação do aluno surdo, na prática, é nítida a dificuldade que a criança possui diante da impossibilidade de acompanhamento da aula, ou redução desse acompanhamento, em razão de sua deficiência auditiva. Em razão disso, foram criados meios para que os alunos pudessem ter seu aprendizado melhorado.

Com a promulgação da Lei nº 10.436, no dia 24 de abril de 2002 e o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual reconheceu como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS – e outros recursos de expressão a ela associados. Ainda nesse sentido o Art. 2º afirma que “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS”. (BRASIL, 2005).

Nesta direção, o ensino LIBRAS, foi reconhecida como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, ficando o poder público responsável pela organização, regulamentação, execução e controle das ações e políticas de inclusão. No âmbito da educação essas prerrogativas constam no Art. 4º.

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

Estabelece o artigo 2º da mencionada lei que

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Além da referida Lei, há que se mencionar ainda a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada sob o nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as formas que a educação deverá ser pautada no Brasil, considerando os assuntos e competências, dentre outros pontos necessários para o aperfeiçoamento da educação. Em seu capítulo V-A, trata da educação bilíngue de surdos, incluindo a Lei nº 14.191, de 2021, que trouxe alteração em todos os artigos deste capítulo.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

De acordo com a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, foi incluída nos artigos do capítulo V-A da LDB Lei nº 9.394/96, os artigos 60-A e 60-B, os quais dispõem acerca da educação bilíngue aos surdos, estabelecendo, assim, uma maior possibilidade e garantia de acesso aos ensinamentos por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. O destaque da lei é reconhecimento pelo Estado da educação bilíngue como modalidade de ensino independente assim como a educação indígena. (BRASIL, 2021).

Por sua vez, Silva (2021) argumenta que para a escola se intitular como bilíngue deve haver pelo menos duas línguas coexistentes na sua política de educação. A autora considera importante a necessidade de se levar em conta o contexto social em que o surdo está inserido, bem como definidas as ações para a utilização de cada língua como estratégia de garantia do processo de ensino e aprendizagem efetivo. Tais questões estão contidas nos documentos publicados pelo Estado, como por exemplo, a lei 14.191.

Nestes termos é importante apresentar, em linhas gerais, o bilinguismo e a educação bilíngue. Para Quadros (2008) o bilinguismo consiste na introdução de duas línguas, para o surdo: a língua natural que é a LIBRAS e a língua portuguesa como modalidade escrita. A educação bilíngue busca trabalhar essas duas línguas simultaneamente na alfabetização, propondo assim, que o surdo tenha acesso a sua língua e que o ensino da língua portuguesa facilite sua permanência na escola.

ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES

As análises se pautaram minuciosamente em 32 (trinta e dois) trabalhos encontrados, sendo 27 (vinte e sete) dissertações, 02 (duas) teses e 03 (três) artigos. A seleção foi feita no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), porém ao analisar as pesquisas, somente 07 (sete) atenderam ao descritor proposto para o estudo que é a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, assim o levantamento baseou-se nas pesquisas realizadas e defendidas entre os anos de 2010 e 2019, por ser os anos correspondentes as 07 (sete), pesquisas encontradas, como apresentado na tabela nº. 1.

Tabela 1- Panorama de produções por ano, instituição e Programa;

Nº	Ano de defesa	Instituição	Programa
01	2010	Universidade Vale do Rio dos Sinos	Mestrado
02	2012	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado
03	2013	Universidade de São Paulo	Mestrado
04	2013	Universidade de São Paulo	Doutorado
05	2017	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado
06	2018	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado
07	2019	Universidade Federal do Paraná	Mestrado

Fonte: do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD

Como apresentado na tabela acima, foram selecionadas 7 (sete) pesquisas, entre os anos de 2010 e 2019, sendo apenas uma de doutorado. Outrossim, pode-se observar que das instituições oriundas das pesquisas, apenas uma fica na Região Centro Oeste, estado de Goiás, 2 (duas) no Sul, estado do Paraná e Rio Grande do Sul e as demais em sua maioria na Região Sudeste, 3 (três), no estado de São Paulo e 1 (uma) no estado do Espírito Santo. Partindo da análise dos trabalhos percebe-se que, apenas no ano de 2013 foram defendidas duas pesquisas com a temática proposta, as quais são da Universidade de São Paulo (USP).

Para uma melhor compreensão as análises foram feitas de acordo com a data de defesa, em ordem crescente. No ano de 2010, Guedes, propôs em sua dissertação de mestrado a estudar “Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia”, teve como objetivo principal estudar os saberes que constituem o currículo de Fonoaudiologia após a promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a qual oficializou a Língua Brasileira de Sinais e determinou a inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia. Seguindo uma linha voltada para os estudos pós-estruturalistas que faz relação com os estudos de Michel Foucault, Guedes (2010), delimita seus estudos em dois movimentos analíticos: “Práticas fonoaudiológicas” e “Surdez e bilinguismo”. Como resultado a autora aponta que os saberes não se dão de maneira uniforme, mas de maneira clínico-terapêutica que serve como um fio condutor ao currículo.

Na dissertação intitulada “Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais”, Souza (2012), discute a Lei 10.436, regulamentada em 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 com foco no debate sobre a formação de professores no município de Campinas. Como resultado a autora apresenta a importância de priorizar a educação bilíngue, língua de sinais como a primeira língua na educação de crianças surdas.

Na pesquisa de Mestrado “Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores”, de Soares (2013), propôs discutir a formação de professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em Instituições de Ensino Superior (IES), alicerçado no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, de 24 de abril de 2002. Assim segundo Soares (2013), esta legislação assenta que a educação de surdos deve ser bilíngue, o que exige profissionais com formação para esse contexto educacional, dentre os quais, necessariamente, o professor de português-por-escrito como segunda língua.

A autora conclui em sua pesquisa haver quatro grandes desafios iniciais para a formação

de professores bilíngues, sendo o primeiro, a formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos. O segundo desafio é investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in) capacidade de aprendizagem desse aluno. Já o terceiro é pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo, e o último e quarto desafio é trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da LIBRAS.

Conforme Brito (2013), em sua tese de doutorado em educação intitulada “O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais”, com o objetivo de estudar a ação coletiva do movimento social surdo no processo histórico, que culminou na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual reconheceu a língua brasileira de sinais-LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Por meio de uma contextualização histórica, Brito (2013) comprova que após a aprovação da Lei 10.436/2002, houve um grande avanço no campo político-institucional em defesa dos surdos no Brasil.

Ainda nesse sentido Drumond (2017), em sua dissertação “Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue”, a qual tem como campo de investigação as tensões que surgem entre as práticas bilíngues e as políticas que as constituem, focando não só o papel do educador, do intérprete, do instrutor mas também do aluno surdo no contexto escolar, alicerçada no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Após uma ampla discussão, Drumond (2017), fundamentada em estudos foucaultianos, com diálogos baseados em uma análise genealógica que tem o olhar para passado como grande propulsor para compreender o presente, atribuindo as disputas ideológicas entre surdos e ouvintes, as quais influenciam as políticas linguísticas na área da surdez.

Na dissertação de Alves (2018), “Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás”, aborda como problema de pesquisa a formação de professores para surdos em uma instituição educacional conveniada com o estado de Goiás. Nesse sentido Alves (2018), na análise dos dados, apontou que, embora consideráveis mudanças tenham ocorrido nas últimas décadas, principalmente após a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ainda há muito o que avançar para que de fato a formação docente acompanhe os preceitos legais instituídos e que falta políticas no campo de formação de professores, principalmente em consonância com a referida legislação.

Consoante Taborda (2019), em sua pesquisa “Uso de Learning Analytics para aferição de evasão de acadêmicos surdos no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná”, com foco nas políticas públicas nacionais e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 há diversas dificuldades dos acadêmicos surdos em relação à escrita e à leitura de textos formais em português.

Dessa forma na busca de solucionar o problema, a autora utilizou o software Tableau¹, para armazenar a aferir os dados coletados. Diante dos levantamentos e análise dos dados

¹ Tableau Software é uma empresa americana, líder no desenvolvimento de softwares para visualização de dados. Fundada em janeiro de 2003, Mountain View, Califórnia, EUA, com Sede em Seattle, Washington, EUA.

Taborda (2019) conclui que é alto o índice de alunos surdos de Instituições de ensino superior que se evadem da escola por não compreender, apresentando dificuldades em textos formais de Língua Portuguesa.

Ambas as pesquisas apontadas têm como foco a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, pode-se perceber que apesar de sua promulgação, a mais de duas décadas, o desafio de garantir os direitos as pessoas surdas é um movimento constante que “[...] deve ser levado em consideração a importância da busca pelo fim da desigualdade atribuída a esta comunidade, inúmeras vezes vistos como pessoas incapazes de realizar suas atividades, sofrendo com a falta de acessibilidade e com as indiferenças que lhe são impostas”. (CARBONARO, 2021, p. 12).

Deve-se levar em consideração que por muitos anos as pessoas surdas se sentiram desamparadas e na educação não foi diferente, por não haver professores habilitados e nem um debate acadêmico que dessa visibilidade e promovesse a garantia de seus direitos principalmente oportunidade de ter uma formação acadêmica, pois desde 2005 os cursos de licenciatura em Pedagogia e Fonoaudiologia são obrigados a ter o curso de Libras.

Portanto, é preciso conhecer como as políticas públicas decorre do avançando para o cumprimento da Lei 10.436/2002 e como vem sendo discutido no meio acadêmico desde a formação de professores para surdos, permanência dos surdos nos cursos de licenciatura e o papel do intérprete nas salas de aulas, são algumas de suas conquistas. Valorizar os surdos é garantir a sua dignidade humana, por este motivo é preciso promover o debate em pesquisas de âmbito acadêmico priorizando as políticas públicas e os princípios constitucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir os direitos constitucionais de pessoas surdas é cumprir o que versa o artigo 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece direitos e dignidade humana a todos que se encontram inseridos no sistema educacional e necessitem do apoio de profissionais que tenham domínio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436/2002 e, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Ao longo de todo trabalho procurou-se abordar dentro do campo teórico as leis que alicerçam a educação, como a Carta Magna de 1988, em especial o artigo 22, inciso XXIV e artigo 205, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei n. 9.394/96, em especial o Capítulo V-A, artigos 60-A e 60-B, como já mencionado, todo o capítulo foi reformulado pela Lei 14.191/21, porém continua a ser um dos pilares da LDB-9.394/96, que rege a educação bilíngue de surdos.

Portanto, a promulgação da Constituição Federal de 1988, tida como “Constituição Cidadã”, garantiu o acesso a todos os brasileiros de forma igualitária ao atendimento a educação de forma digna. Em relação as leis 9.394/96, 10.436/2002 e 14.191/21, reforça o apoio e garantia constitucionais a pessoas surdas, a fim de que sua educação alcançasse a mais plena desenvoltura e garantir, a dignidade da pessoa humana ao portador dessa deficiência. Tais conquistas são apresentadas nas dissertações e teses, encontradas e reforçam a relevância das leis em estudo principalmente as 10.436/2002 e o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que institui a inserção no currículo a disciplina de LIBRAS, para a formação docente e a obrigatoriedade do professor bilíngue - LIBRAS, para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, P. J. L. Ciência política, Estado e direito público: uma introdução ao Direito Público da Contemporaneidade. São Paulo: Editora Verbatim, 2011.

ALVES, I. M. Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

BARROSO, L. R. A dignidade da pessoa humana no Direito Constitucional Contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso 13 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Lei de Língua Brasileira de Sinais – Libras n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso 29 jan. 2023

BRITO, F. B. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais. 2013. 276 f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

CARBONARO, K. N. Linguagem de Sinais e Direitos de Inclusão da Pessoa Surda no Atendimento em Órgãos Públicos no Brasil. 202. 24f. Monografia (Bacharel em Direito) - Faculdade Evangélica de Goianésia Curso de Direito. Goianésia, GO. 2021.

CARVALHO, D. B. S. Direito de família e direitos humanos: pluralidade familiar e dignidade humana como centro das relações familiares. Leme/SP: Edijur, 2012.

DRUMOND, A. H. Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do

Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória. 2017.

GUEDES, B. S. Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado), Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

MENDES, L. Só ser surdo basta? A educação de surdos no Brasil através dos aspectos legais.

Pesquisa e Debate em Educação, v. 6 n. 2, p. 168–173. 2016.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SARLET, I. W. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SILVA, I. C. N. A Educação bilíngue para surdos. Revista Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 3, 2021.

SILVA, R. S. da. Dignidade humana. In. Enciclopédia Jurídica da PUCSP, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/507/edicao-1/dignidade-humana> Acesso em: 31 jan. 2023.

SIQUEIRA, A. M. Dignidade da Pessoa Humana. In. Conteúdo Jurídico, 2010. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/21400/dignidade-da-pessoa-humana>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOARES, R. S. Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2013.

SOUZA, S. M. Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2012.

TABORDA, L. B. Uso de Learning Analytics para aferição de evasão de acadêmicos surdos no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná. 2019. 105f. Dissertação (mestrado em Gestão da Informação), Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Curitiba, 2019.



Quais desafios da educação bilíngue de surdos?

Francyllayans Karla da Silva Fernandes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (UFSCAR), Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (UFPB), Mestre em Educação (UFPB), Graduada em Pedagogia (UEPB), Letras-Libras (UFPB), Psicologia (UNIPE), Especialização em Libras – Tradução (FACEN), Especialização em Ciência da Linguagem com ênfase no ensino da Língua Portuguesa como L2 para Surdos (UFPB), Especialização em Libras – docência (UNIVASF). Professora efetiva de Libras (UESB).

Jéssica Rabelo Nascimento

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (UFMS), Mestre em Estudos de Linguagens (UFMS), graduada em Letras Bacharelado ênfase em Linguística (UEMS), Graduada em Letras-Libras (UNIASSELVI), Especialização em Libras e Educação Especial pela Faculdade São Luiz. Professora efetiva de Libras (UFMT).

João Paulo Romero Miranda

Doutorando em Estudos da Linguagem pela UFMS, Mestre em Linguística pela UFSC, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Atua como Professor Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS em Campus Pantanal-CPAN.

Michele Vieira De Oliveira

Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Letras-Libras de UFGD. Membro do Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais – InterTrads da UFSC.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.161.8

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de abordar os desafios da educação bilíngue de surdos na educação regular. Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados diversos autores reconhecidos na área da Libras como Quadros e Karnopp (2004) e Stokoe (1960), no que diz respeito ao reconhecimento da Libras enquanto língua natural e legítima dos surdos, além das legislações que foram conquistadas após um longo percurso de luta da comunidade surda, obtendo o reconhecimento da Libras por meio da Lei nº10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005, leis que endossaram o reconhecimento da língua da comunidade surda, além do direito ao acesso à educação para a pessoa surda. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação teórica em autores que dialogam com propriedade sobre o tema, os quais fomentaram nosso debate sobre e ampliaram nossa visão sobre a educação bilíngue do sujeito surdo, partindo do real e pensando sobre o ideal. Entre os resultados encontrados foi possível constatar que a educação bilíngue de surdos está longe de ser uma realidade na educação regular, no cenário temos muitos profissionais sem formação e uma escola que não compreende o sujeito surdo, muitos pensam que apenas colocar um intérprete de Libras está realizando uma educação bilíngue, contudo, uma educação bilíngue vai muito além da presença de um TILS.

Palavras-chave: educação. bilíngue. surdos.

INTRODUÇÃO

A escola bilíngue seria o modelo apropriado para uma educação bilíngue de Surdos, pois é através do processo de ensino por meio da língua do sujeito que ocorre o acesso ao conhecimento e a aprendizagem de toda informação dada a uma pessoa, seja ela formal ou não formal. Sendo assim, a escola é o ambiente mais importante para que aconteça a transformação dos envolvidos e o professor é o autor neste processo, o qual pode promover várias reflexões acerca do ensino e da aprendizagem dos alunos surdos.

Trata-se da construção do conhecimento, da sua identidade e da cultura político-pedagógica no espaço em que está inserido, visto que, a aprendizagem do aluno surdo acontece a partir da sua vivência com as pessoas que partilham a mesma cultura que a sua. Com base em Strobel (2018) pode-se afirmar que a cultura do surdo é diferente da cultura de um ouvinte, pois o ouvinte oraliza para se comunicar e a comunicação do surdo acontece através do corpo, de expressões faciais e manuais, ou seja, a sua comunicação é de caráter visual.

Assim, entendendo o surdo a partir da perspectiva socioantropológica, proposta por Skliar (1998), que distancia o surdo da visão clínica de deficiência, que entende a surdez como uma falta ou uma lacuna, o sujeito surdo é visto como um indivíduo de diferença linguística, a qual precisa ser utilizada socialmente, fazendo parte de todos os contextos, vivências e experiências da pessoa surda.

Nesse sentido, espera-se que seja estimulada e exercitada nas escolas uma nova perspectiva de ensino e na aprendizagem para alunos com surdez para que isso venha favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos surdos, partindo da interação dos alunos com as demais pessoas na escola, como os professores, colegas de sala e funcionários.

Essa interação exige respeito à diversidade dos envolvidos. No caso dos alunos surdos

é a língua de sinais, que corresponde legalmente a sua primeira língua e, em sua maioria, nas escolas, são os alunos ouvintes que constituem os grupos majoritários. Por isso, no modelo de ensino inclusivo, as aulas são ministradas em português e os alunos surdos são acompanhados por um intérprete.

Nesse momento todo o processo de ensino aprendizagem acontece através da mediação do professor para o intérprete que repassa as informações para o aluno. Vale assinalar que em 2016 a Base Nacional Comum Curricular publicou os direitos e objetivos para a elaboração dos currículos nacionais, com o objetivo de uma formação humana integral e uma educação de qualidade social (GUEDES, 2017).

Então, a partir disto, as aulas devem ser repensadas e elaboradas para facilitar o desenvolvimento dos conteúdos dados em sala para os alunos surdos. O ambiente escolar precisa ser repensado para o aluno surdo. Neste contexto, podemos destacar que a melhor escola para os alunos surdos é a escola Bilíngue, pois todos iriam aprender Libras para se comunicar com os surdos e tal conteúdo seria obrigatório no currículo da escola o que faria com que o surdo sentisse sua língua valorizada.

Os familiares que buscam o conhecimento da Libras para ajudar os surdos em casa, os profissionais que buscam aprimorar seus conhecimentos para repassar para os demais ouvintes e os surdos na sociedade pensando numa política de inclusão dos mesmos menos segregativa e mais acolhedora bem como as pessoas que buscam e estudam outras línguas para conhecimento próprio.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDO

A escola muitas vezes não tem conseguido acompanhar o ritmo de informações que ocorrem na complexidade da sociedade atual. Na maioria das vezes, a falta de segurança dos docentes sobre determinados temas os direciona para uma postura não satisfatória ao senso crítico. Isto é, continua a manter a função da escola de reprodutora de estereótipos ultrapassados que não condizem mais com o perfil da sociedade contemporânea, ou seja, a escola continua a ignorar o trabalho com temas relacionados a diversidade, ao preconceito racial, as questões de gêneros etc.

É válido ressaltar que, mesmo abordando temas diversos, a escola continua dialogando através da língua oral, o que viabiliza o acesso dos ouvintes a esses debates, mesmo que escassos. Contudo, no que concerne a presença da pessoa surda no ambiente escolar, os debates escassos são também inacessíveis sem a presença do intérprete de Libras, uma vez que os demais profissionais da escola desconhecem a língua de sinais. Assim, podemos pensar no currículo escolar, como base de educação bilíngue para surdo, para dar início aos estudos como queremos:

[...] como poderemos ensinar para culturas diferentes da nossa, sem colonizá-las? Ou, em outras palavras: como (e também que) ensinar para outros grupos sem impor a eles a minha cultura? E não é demais lembrarmos que, levada ao seu limite, essa pergunta torna altamente problemático qualquer projeto educacional: afinal, educar não envolve um processo de colonização de mentes e corpos? (...) Ou será que falamos “dialetos culturais” (VATTIMO, 1994), diferentes e, a rigor, intraduzíveis, de modo que a nossa intercomunicação é ilusória? (VEIGA-NETO, 2002b, p. 48).

Uma escola que eduque para a pluralidade de culturas, que perceba o outro como legítimo outro, respeitando sua maneira de ser, sua cor, sua raça, seu modo de vestir, ou seja, todos na qual possui uma história, uma cultura uma etnia e que perceba a turma de alunos como heterogênea, visto que cada um possui um diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar.

A educação dos surdos é marcada por três filosofias: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. O oralismo defendia o uso único e exclusivo da fala, sendo proibida a utilização de sinais e do alfabeto manual.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte a desenvolver uma personalidade como a de ouvinte. (GOLDEFELD, 2002, p. 33).

Após o oralismo, temos a comunicação total que utiliza de todos os meios que possam vir a facilitar a comunicação como a língua falada, sinais, sistemas artificiais (códigos manuais) entre outros. Goldfeld (2002, p. 40) afirma que “A comunicação total defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas”.

A terceira filosofia que perdura até o presente momento é o bilinguismo que se contrapõe as duas últimas filosofias citadas. Refere-se ao ensino de duas línguas: a primeira é a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

A proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKILIAR, 1998, p. 1).

Surge assim a possibilidade da utilização apenas da língua de sinais no processo educacional da pessoa surda, tendo sua língua posta como instrumento facilitador da aprendizagem, sem a necessidade de nenhum outro canal e /ou meio para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado.

CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é usada pelos surdos brasileiros por ser sua língua materna, a qual foi aprovada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. A partir de então Libras se tornou disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores em Pedagogia, Fonoaudiologia e licenciaturas.

A Língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos, o português as crianças surdas aprendem como segunda língua. A comunicação dos Surdos passou por uma revolução no século XX, com os estudos do linguista norte-americano Stokoe, ele percebeu que os sinais formavam estruturas linguísticas, a partir disso as línguas de sinais começaram a ser sistematizadas com base nos sinais usados pela comunidade surda de cada país.

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua. (PEREIRA, 2000).

Por causa do trabalho do professor Huet, Libras tem uma grande influência da Língua de Sinais Francesa. Na Libras os sinais obedecem a uma gramática própria, com níveis linguísticos correspondentes aos das línguas orais-auditivas. Em português os fonemas (menor unidade sonora) são representados graficamente pelas letras, na Libras os fonemas equivalem às quimeras, representados pelas configurações das mãos.

A língua de sinais é na modalidade visual-espacial, ou seja, totalmente visual, os sinais só ganham sentido quando a configuração de mão é aliada a movimentos, direção e expressões faciais, elementos fonológicos essenciais para construção de um sinal. A combinação desses elementos forma um número infinito de sinais, assim como a combinação de sons forma uma quantidade infinita de palavras nas línguas faladas.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: DO IDEAL AO REAL

É de extrema importância o bilinguismo na educação dos surdos, mas de forma adequada, com método que seja eficaz e distinto dos usados com os ouvintes, já que ainda nos dias de hoje a aquisição do português escrito por crianças surdas é baseada no ensino do português para crianças ouvintes onde a língua portuguesa é sua L1.

Faz-se necessário um método próprio para surdos, ambiente escolar adequado e que predomine o visual. É preciso entender que o sujeito surdo deve aprender a ler, não só codificar ou decodificar, e sim ter um ensino baseado no letramento, uma leitura eficiente, com uso competente dela e da escrita nas práticas sociais. Para ser ensinada a modalidade escrita do português, é necessário que o surdo saiba e tenha domínio da sua língua, a sua L1, a Língua Brasileira de Sinais, a partir dessa aquisição, aos poucos essa alfabetização acontecerá de forma natural, trazendo bons resultados.

Sabe-se que o surdo é capaz, a surdez não gera dificuldades no aprendizado, o sujeito surdo tem as mesmas possibilidades do ouvinte, o que se precisa é que as necessidades dos surdos sejam respeitadas e atendidas, o sistema educacional, a metodologia deve ser revista, só dessa forma iremos obter êxito no ensino bilíngue para os surdos.

Uma tentativa de revisão foi a aprovação da Lei nº 14.191/2021, que retira a educação de surdos da educação especial e a transforma em modalidade de ensino, ou seja, Educação Bilíngue para Surdos, assim como as outras modalidades previstas na LDB/96.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Dessa maneira a educação bilíngue deve ser repensada e reorganizada entre os poderes, levando em consideração que se trata de uma demanda que a muito tempo a comunidade

surda luta.

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

Não descartando o AEE – Atendimento Educacional Especializado, quando necessário, contudo, na modalidade bilíngue com presença de profissional qualificado.

METODOLOGIA

A proposta de análise dos desafios da educação bilíngue para os surdos, foi desenvolvida com base em inquietações adquiridas durante nossa formação em Letras Libras, bem como de nossas observações em campo de estágio e atuação enquanto professores. Para isso, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação teórica em autores que dialogam com propriedade acerca do tema, os quais fomentaram nosso debate sobre as condições de efetivação de uma educação bilíngue de qualidade para os surdos, e ampliando nossa visão acerca desse processo que inclui os sujeitos surdos nas escolas regulares e reduz a perspectiva bilíngue de ensino a presença do interprete de Libras, sem promover a reflexão sobre as mudanças que precisam ser feitas no ambiente escolar para que o surdo tenha acesso ao processo de ensino e aprendizagem através de sua língua, utilizando também recursos visuais que ampliem as possibilidades desses sujeitos.

Por isso, considera-se que o tema sobre o tema deve partir do real e pontuando os elementos necessários para alcançar o ideal. Desta forma, utilizamos leis, decretos, autores e nossa própria experiência, visando compreender em plenitude os desafios atuais para efetivação de uma educação bilíngue para os Surdos, sendo o trabalho de cunho qualitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das vivências e dos estudos anteriores em nosso processo de formação em Letras Libras, observamos que é de fundamental importância que os profissionais da educação estejam preparados para atender as necessidades de todos os sujeitos, sejam elas físicas, cognitivas ou linguísticas, uma vez que, o surdo, enquanto sujeito de língua diferente possui seu direito garantido acerca da utilização da Libras enquanto L1 e do português na modalidade escrita como L2.

Assim, pensar em um ambiente educacional que consiga colocar essas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) em constante diálogo é acreditar em um processo de ensino e aprendizagem que valoriza as diferenças e que promove condições de desenvolvimento acessíveis a

todos, uma vez que, existem diversos recursos que podem ser utilizados como suporte visual e linguístico para favorecer a interação entre surdos e ouvintes.

Mostrando como é importante fazer chegar aos ambientes escolares um currículo adequado para todos os profissionais da educação e muitas escolas ainda hoje precisam adaptar-se a esta realidade trazendo para as salas de aula professores formados e qualificados para desenvolver este trabalho.

Por fim, é importante saber que a escola e o professor têm um papel fundamental para este processo acontecer de que todos busquem aprender Libras que é a língua do aluno surdo e que interajam de forma sistemática, pois é importante que o aluno se sinta incluído e que tenha um bom desenvolvimento social na escola, até chegarmos a um modelo de educação para surdos com qualidade, trazendo para a sociedade uma educação bilíngue, onde todos terão um ensino aprendizagem igualitário. Dessa forma, o aluno vai ter um bom aproveitamento nas disciplinas e no convívio com os ouvintes e futuramente chegará as universidades

REFERÊNCIA

BRASIL. Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. [Prefácio de Pedro M. Garcez]. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. -São Paulo: parábola editorial, 2012.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LIRA, Dayena Medeiros. GUEDES, Karol Costa. SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Responsividade e Axiologia no Gênero Charge: Uma proposta de compreensão a partir de Bakhtin e o Círculo. In: SILVA, Fabiola Nóbrega; XAVIER, Manassés Moraes; ALMEIDA, Maria de Fátima; Pedro Farias. Relações dialógicas e(m) campos da comunicação discursiva: teoria, análise e questões de ensino. João pessoa: Ideia, 2017. 254p.:il.

PEREIRA, M.C.C. (org). LIBRAS: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson. Prentice Hale, 2011.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 4. ed. 1. reimp. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018. 146 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cultura. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002b.



O AEE como instrumento para uso da língua portuguesa por alunos surdos utentes da Libras

AEE as an instrument for the use of the portuguese language by deaf students using Libras

Ana Maria Ribeiro da Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS).

<http://lattes.cnpq.br/7491365596342796>

Maria Noalda Ramalho

Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB).

<https://lattes.cnpq.br/4840030339664596>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.161.9

RESUMO

Este estudo apresenta o estudo de caso de um aluno com surdez do ensino fundamental em escola regular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS). Na sequência, o texto propõe um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que contemple as necessidades e especificidades desse aluno para desenvolver seu aprendizado e participação no processo de educação. A metodologia aplicada, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), permitiu a elaboração de um plano de AEE que privilegiasse o implemento de ações, visando o crescimento e o desenvolvimento do aluno e o fortalecimento de suas potencialidades e recursos cognitivos. O plano proposto visa a aplicação de instrumentos educacionais que envolvem a participação do aluno, através das tecnologias assistivas disponíveis na escola e em outros ambientes, e a utilização da sala de recursos multifuncionais. Busca, também, o envolvimento dos demais profissionais que compõem o quadro de servidores da instituição, com o objetivo de expandir a rede de atores que contribuem para a promoção e manutenção de ações voltadas para a melhoria de seu aprendizado. A fundamentação teórica utilizada referencia-se em autores que tratam da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, como Ropoli (2010), da educação de pessoas com surdez, como trata Alves (2010), e Damázio (2007, 2010), com enfoque no bilinguismo para a adequada aquisição da língua portuguesa. Concluímos que, para uma boa execução do referido plano de AEE, é necessária a conscientização sobre a importância do papel pedagógico dos profissionais que atuam direta ou indiretamente na educação do aluno com surdez.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado. surdez. língua portuguesa.

ABSTRACT

This study presents the case study of a student with deafness in elementary school in a regular school in the Municipal Education Network of Campo Grande (MS). Next, the text proposes a plan for Specialized Educational Assistance (AEE) that addresses the needs and specificities of this student to develop their learning and participation in the education process. The applied methodology, Collaborative Learning in Network (ACR), allowed the elaboration of an AEE plan that privileged the implementation of actions, aiming at the growth and development of the student and the strengthening of their potentialities and cognitive resources. The proposed plan aims at the application of educational instruments that involve student participation, through assistive technologies available at school and in other environments, and the use of the multifunctional resource room. It also seeks the involvement of other professionals who make up the institution's staff, with the aim of expanding the network of actors who contribute to the promotion and maintenance of actions aimed at improving their learning. The theoretical foundation used refers to authors who deal with special education from the perspective of school inclusion, such as Ropoli (2010), the education of people with deafness, as addressed by Alves (2010), and Damázio (2007, 2010), with a focus on in bilingualism for the adequate acquisition of the Portuguese language. We conclude that, for a good execution of the referred SES plan, it is necessary to raise awareness about the importance of the pedagogical role of professionals who work directly or indirectly in the education of students with deafness.

Keywords: specialized educational service. deafness. portuguese language.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de questões relacionadas à educação inclusiva da pessoa com surdez, por isso, acredita-se ser pertinente, inicialmente, pautarmos a discussão pela seguinte orientação de Damázio (2007, p. 14);

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Pensarmos que tais direitos educacionais precisam está garantidos implica também nos comprometermos, enquanto educadores, com o alcance destes direitos pela gestão e oferecimento de um serviço profissional de qualidade e que traga resultados eficazes para que a pessoa com surdez exerça a contento o papel social que dela a sociedade espera.

Por isso, sobre a organização da escola comum na perspectiva inclusiva, concordamos com Ropoli (2010, p. 9), quando diz que “[...] é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, bem como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.” Assim, entendemos que:

A gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. (GOMES, *et al.*, 2010, p. 9)

Nesse sentido, propõe-se que sejam nos espaços pedagógicos destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de alunos com surdez que novos paradigmas possam surgir como resposta aos anseios destes alunos que almejam alcançar os mesmos espaços sociais que os demais cidadãos sem deficiências costumam alcançar.

Para Ropoli (2010, p. 15), “opor-se a inovações educacionais, resguardando-se no despreparo para adotá-las, resistir e refutá-las simplesmente, distancia o professor da possibilidade de se formar e de se transformar pela experiência.”

Acredita-se, portanto, que mesmo ante o desafio do (in)provável, ou do que ainda não foi testado e comprovado seja possível atingir resultados satisfatórios, a partir do AEE. Mesmo que pareça a primeira vista ser inalcançável o que se pretende em relação ao desempenho do aluno com surdez, neste caso a aquisição da língua portuguesa que possa instrumentalizar adequadamente essa pessoa para suas necessidades, tanto as acadêmicas quanto às demais necessidades sociais de uso da língua oficial do país.

Por isso, estamos de acordo com Damázio (2007, p. 20), em relação à compreensão de que;

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas. Acrescenta-se a essa situação, a existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilinguismo.

A mesma autora alerta para o seguinte fator:

O problema da educação das pessoas com surdez não pode continuar sendo centrado nesta ou naquela língua, como ficou até agora, mas deve levar-nos a compreender que o foco do fracasso escolar não está só nesta questão, mas também na qualidade e na eficácia das práticas pedagógicas. (DAMÁZIO, 2010, p. 24).

Com isso, apresentamos o que podemos considerar o ponto primordial dos questionamentos aqui apresentados sobre os fatores que permeiam a dificuldade de aquisição e desenvolvimento adequado da língua oral do país, na sua forma escrita, pela pessoa com surdez que tem a língua de sinais como primeira língua.

A aquisição e desenvolvimento de conceitos relacionados à língua portuguesa escrita, língua de instrução escolar de nosso país, não é matéria que se esgota nas mãos de um profissional intérprete de língua de sinais por mais que este se esforce para tal. Portanto, o AEE, como suporte legal garantido às pessoas com surdez pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, deve ser fator determinante na educação dessas pessoas para o atendimento satisfatório de suas necessidades de acesso e desenvolvimento da linguagem relacionada às necessidades e usos sociais da escrita.

Experiências profissionais advindas da função de intérprete de Libras e da participação em equipe de coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino - REME, da Prefeitura de Campo Grande - MS, nos proporcionou um novo olhar acerca do aprofundamento da percepção dos problemas vividos pelas pessoas com surdez, no campo de aquisição, desenvolvimento e uso da linguagem, o que nos impulsionou à necessidade do tratamento do problema.

A partir disso, neste texto discutiremos a presente temática socializando o estudo de caso, de um jovem aluno com surdez, fluente em Libras, de uma escola regular inclusiva da rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande - MS, apresentando as suas necessidades linguísticas e de usos sociais de língua portuguesa escrita. A partir disso, trazemos a proposta de um plano de intervenção a ser executado para esse aluno pelo AEE de língua portuguesa, elaborado à luz da metodologia aplicada, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR).

O referido estudo de caso e o plano de AEE, assim como a discussão teórica, socializados no presente artigo, advém de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE- da Universidade Federal do Ceará (UFC)¹.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Apresentaremos o estudo de caso de João (nome fictício), pessoa de 14 anos com surdez neurossensorial bilateral de grau profundo, com perdas de 85dB na orelha direita e 95dB na orelha esquerda, aluno do 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Campo Grande – MS e, em período oposto, por duas vezes na semana, aluno do AEE em escola bilíngue da mesma região em que estuda. O aluno frequentou exclusivamente essa instituição bilíngue de ensino da estimulação precoce até o 5º ano do ensino fundamental e, só após essa etapa, passou a frequentar a escola comum inclusiva para cursar as séries finais do ensino fun-

¹ *Atendimento Educacional Especializado com Foco na Instrumentalização da Pessoa com Surdez para o Uso Eficaz de sua Segunda Língua: Uma realidade Possível e Necessária. Defendida em 2014, por Ana Maria Ribeiro da Rocha, sob orientação da Professora Dr^a Maria Noalda Ramalho.*

damental.

Buscou-se uma metodologia que privilegiasse, no momento do levantamento de dados, a melhor forma para proporcionar a maior precisão na avaliação do material colhido. Assim, houve a opção pela elaboração de um diário de campo para um registro mais fidedigno dos sentimentos que emanaram durante as conversas e entrevistas feitas com o aluno e sua mãe. Esse método permitiu sistematizar as experiências para depois analisar os resultados. Dessa forma, pôde-se apontar no diário aquilo que foi observado ao longo do seu processo de investigação para depois analisar e estudar.

A sondagem das informações foi realizada por meio de entrevistas ao aluno, familiares e profissionais envolvidos. Também ocorreu a observação do sujeito na escola, na sala de recursos e atividades diagnósticas para a avaliação das atividades a serem apresentadas e desenvolvidas no AEE.

O aluno João vivia, apenas, com a sua mãe desde o nascimento. O pai começou a ter contato com o filho só a partir dos 10 anos de idade, uma vez por ano em período de férias escolares. A mãe relatou que o pai sempre sugeria que a cirurgia de Implante Coclear fosse o caminho mais adequado para o aluno se livrar da deficiência auditiva e ter uma vida “normal”.

A surdez de João foi descoberta aproximadamente aos 10 meses de idade quando a mãe, por orientação da tia do menino que cuidava dele para ela trabalhar, resolveu procurar o serviço de fonoaudiologia para a realização do exame de audiometria. Após detectar a surdez, a mãe disse que procurou o serviço de fonoterapia oferecido por uma instituição de ensino superior da cidade de Campo Grande – MS, que a encaminhou para a Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades Craniofaciais (FUNCRAF) - para atendimento mais especializado.

Na FUNCRAF, recebeu a orientação para encaminhar o menino para o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), que também funciona como escola especial bilíngue para pessoas com surdez, oferecendo diversos serviços para a educação e reabilitação de pessoas com surdez. No CEADA o menino passou a ter contato direto com pessoas que faziam uso da Libras e isso favoreceu seu desenvolvimento linguístico- cognitivo e processo de socialização. A mãe também passou a frequentar os cursos de Libras oferecidos aos familiares na instituição e cursou Libras até o nível da aprendizagem avançado. A mãe relatou que deste período até os 13 anos de idade o menino frequentava a fonoterapia duas vezes na semana, mas que a partir do ano de 2013, o mesmo se recusou a continuar.

Na sala de aula, João convivia com dois colegas com surdez, os quais estudavam juntos na mesma escola desde 2011, momento em que vieram de uma escola regular bilíngue que oferecia apenas a primeira etapa do ensino fundamental (até o 5º ano). Nesta escola o currículo e as ações pedagógicas atendiam as especificidades destes alunos com surdez.

Esclarecimento do problema

Na escola João tinha um bom relacionamento com os colegas de turma, interagindo com os dois colegas com surdez, porém apenas em sala de aula. No intervalo, geralmente estava sozinho observando, brincando, fazendo piadas e sendo alvo delas em relação aos colegas ouvintes.

Em algumas aulas observou-se que o aluno era capaz de corrigir, ou fazer de conta que sabia e conhecia a estrutura mais adequada da língua portuguesa escrita quando observava o texto dos demais colegas com surdez. Porém, quando solicitado a informar onde e o que estava errado o mesmo se recusava, assim como se recusava a escrever textos em qualquer nível quando necessário.

Em vários momentos João se recusou a participar deste estudo, sendo necessário o envolvimento dos demais alunos com surdez como estratégia para que o aluno se sentisse estimulado a participar. Isso ficou caracterizado na fase inicial das investigações quando o mesmo questionou porque tantas perguntas só para ele e porque os outros dois alunos com surdez não eram abordados. A estratégia usada foi o envolvimento dos outros dois alunos, mesmo que os resultados obtidos com eles não fossem ser utilizados no estudo de caso.

A profissional intérprete acreditava que a forma como estava atuando estava correta, se recusando a interpretar textos escritos em diversas situações, alegando que os alunos precisavam ler sozinhos. Reclamava, também, que mesmo apontando nos livros e materiais didáticos onde há língua escrita, os alunos se recusavam a “procurar a resposta e copiar”, dizia que só copiavam quando ela grifava a resposta. Realizava intervenções em todos os textos dos alunos com surdez porque dizia que esse era o procedimento correto e as intervenções nas produções escritas desses alunos eram respaldadas nas capacitações e formações que recebia. Foi solicitado ao aluno, e também aos demais alunos com surdez, a produção de um texto escrito contando um pouco de sua rotina diária, mas a intérprete participou da escrita destes textos caracterizando-os e tirando a possibilidade de uma observação adequada para a organização do plano de AEE.

O contato com o aluno via mensagens por aplicativos de dispositivo móvel foi o que permitiu a observação criteriosa da sua capacidade linguístico-cognitiva de abstração dos conceitos. Apesar de não seguir os padrões normativos da língua portuguesa, o aluno demonstrava saber se comunicar, porém não tinha a exata dimensão de que sua comunicação escrita estava limitada à compreensão, apenas, por profissionais da área específica da surdez, desde que, com bom conhecimento das especificidades das produções escritas de pessoas com surdez que não dominam adequadamente a língua portuguesa.

Conforme o linguista Ferdinand de Saussure, “língua e fala se implicam mutuamente e a língua é necessária para que a fala seja inteligível, para que a língua se estabeleça”. (SAUSSURE, 2002 p.27).

A mãe do aluno e os responsáveis pelos outros dois alunos com surdez afirmavam sentirem-se tolhidos pelas direções escolares, tanto da unidade onde acontecia o AEE quanto da unidade escolar de ensino regular, quando tentavam argumentar junto às equipes técnico-pedagógicas acerca dos aspectos qualitativos do aproveitamento de estudos dos mesmos e, justificavam que não questionavam o nível de conhecimento em língua portuguesa porque acreditavam que não seriam ouvidos.

A professora de língua portuguesa, bem como os demais professores, deixavam a cargo da intérprete a responsabilidade da compreensão dos conteúdos pelos alunos com surdez. O aluno João era considerado pela professora de língua portuguesa como um aluno mediano e que não se esforçava para aprender a língua portuguesa escrita, a mesma informou saber das es-

peculiaridades linguísticas do aluno, porém afirmou que o mesmo não demonstrava nenhum interesse em relação à disciplina em questão, e que, mesmo ela reconhecendo suas especificidades de escrita e valorizando o fato da língua portuguesa ser uma língua instrumental para o aluno, os textos dele não apresentavam qualquer lógica. A professora afirmou que tinha sugerido intervenções no trabalho da intérprete como possibilidade para melhorar a qualidade das produções escritas do aluno, mesmo que fosse apenas na compreensão e escrita de palavras em algumas situações. Porém, justificou não obter êxito nessa argumentação.

A professora do AEE acreditava que o aluno precisava, apenas, entender “metáforas” e dizia que o mesmo já era “muito bom” em língua portuguesa devido a frequentar o AEE desde muito pequeno. A mãe afirmava que o aluno não era frequente no AEE, mas que sempre que podia, ou ele quisesse ir, ela mandava o menino para este serviço.

A intérprete e os professores regentes não sabiam qual o trabalho desenvolvido no AEE e vice-versa. O aluno salientava que gostava de ir ao AEE para poder encontrar os colegas com surdez para conversar. As atividades eram, na maioria, com enfoque em textos na forma de quadrinhos de gibis para que o aluno organizasse a ordem em que se apresentavam ou que escrevesse sobre os quadrinhos que se apresentavam sem as falas das personagens.

As mediações que vinham sendo realizadas, tanto em sala de aula regular quanto no AEE, pareciam não atingir o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da produção de sentidos que possam alcançar um nível que fosse além do que o aluno já era capaz de realizar.

De acordo com o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, é dever dos sistemas de ensino garantir a formação da pessoa com surdez pela garantia do direito ao uso da Libras e da língua portuguesa, na sua modalidade escrita. As duas línguas constituem línguas de instrução, e o acesso a elas deve ocorrer de forma simultânea no ambiente escolar.

O AEE para o ensino de língua portuguesa, da forma como vem sendo oferecido, a atuação do tradutor e intérprete em sala de aula, a forma descuidada com a qual os professores agem em relação à aprendizagem dos alunos com surdez e o papel da família em relação à maneira de cobrar e participar da educação e letramento social do aluno com surdez podem ser agravantes que, indissociadamente ou associadamente, contribuem para a não aquisição adequada do processo de letramento e usos sociais da língua portuguesa, na forma escrita, pelo aluno com surdez.

Identificação da natureza do problema

O uso inadequado da língua portuguesa na forma escrita pelo aluno João era consequência de uma série de fatores que, em conjunto, fizeram o problema do aluno tomar proporção quase irreparável. Tal afirmação justifica-se pelo fato do aluno já se encontrar na adolescência, fase de rebeldia e afirmação. Alunos com surdez nesta fase, geralmente estimulados por outras pessoas, afirmam ter o direito ao acesso dos conteúdos curriculares em língua de sinais, negando-se, muitas vezes, a utilizar a língua portuguesa.

A omissão ou a negação, pelos atores aqui envolvidos, do direito à correta apropriação da língua portuguesa como segunda língua, visando instrumentalizar as pessoas com surdez para usar a língua oral do país de forma adequada, resultam como foco problemático a ser levantado neste estudo.

Observa-se como aspectos positivos o fato de João ter um bom relacionamento com os colegas de turma e interagir bem em sala de aula com os dois colegas com surdez. Outro aspecto positivo era o fato de o aluno ser capaz de fazer observações sobre os textos dos demais colegas com surdez a partir dos elementos e da estrutura que já conhecia da língua portuguesa escrita.

O contato desse jovem com outras pessoas via mensagens de textos por aplicativos de dispositivo móvel também era um fator relevante e que demonstrava a possibilidade de sua capacidade linguístico-cognitiva e de abstração de conceitos poder ser adequadamente trabalhada no tocante à escrita da língua portuguesa.

Saber se comunicar fluentemente em língua de sinais e gostar de ir ao AEE para poder encontrar os colegas com surdez para conversar, favorecia a possibilidade do desenvolvimento de atividades que podiam estimular o aluno a querer se desenvolver melhor em língua portuguesa.

Um ponto estratégico e que devia ser aproveitado, era o fato de a professora de língua portuguesa sugerir intervenções no trabalho da intérprete, visando melhorar a qualidade das produções escritas do aluno.

Destacam-se, também, alguns fatores que dificultavam a aprendizagem do aluno ou a melhor forma de trabalhá-la, por exemplo, quando solicitado a informar onde e o quê estava errado e este se recusava, assim como se recusava a escrever textos em qualquer nível quando era necessário. Apesar de João acreditar que conhecia a língua portuguesa, o mesmo não tinha a exata dimensão de que sua comunicação escrita estava limitada à compreensão apenas por profissionais da área específica da surdez, podendo esse fator, futuramente, gerar problemas de outra natureza para o contexto de convívio social de João.

A resistência da profissional intérprete para mudanças era afirmar que a forma como atuava estava correta, se recusando a interpretar textos escritos em diversas situações alegando que os alunos precisavam ler sozinhos, além de reclamar que mesmo apontando nos livros e materiais didáticos onde havia língua escrita, o aluno se recusava a “procurar a resposta e copiar”, dizendo que João e os colegas com surdez só copiavam quando ela grifava a resposta. A profissional descaracterizava os textos de João e dos outros dois alunos dificultando uma análise adequada do melhor caminho para uma proposta de intervenção do AEE.

A falta da autoridade familiar, ou insegurança, ante o direito de cobrar dos gestores da unidade escolar de ensino regular e do AEE, quando tentam argumentar junto às equipes técnico-pedagógicas os aspectos qualitativos do aproveitamento de estudos, quando questionavam o nível de conhecimento em língua portuguesa, por exemplo, também é fator a ser considerado no plano de AEE.

Podemos caracterizar como outro agravante da situação de João, o fato de os professores deixarem a cargo da intérprete a responsabilidade da compreensão dos conteúdos e o aluno ser considerado pela professora de língua portuguesa como um aluno mediano e que não se esforçava para aprender a língua escrita.

A professora do AEE acreditava que o aluno precisava, apenas, entender “metáforas”. Ela dizia que o mesmo já era “muito bom” em língua portuguesa devido a sua frequência naquele

serviço desde muito cedo, o que foi muito favorável para a condição em que o aluno se encontrava, com pleno domínio da língua de sinais. Porém, o fato de a intérprete e os professores regentes não saberem qual o trabalho desenvolvido no AEE, e este serviço, também, não obter nenhuma devolutiva ou ser solicitado a colaborar nas dificuldades do aluno, agravaram a situação de descaso em que se encontrava a educação de João.

As atividades desenvolvidas no AEE eram infantilizadas e não estavam surtindo efeito por estar indo à contramão das necessidades de aprendizagem de um adolescente. O AEE para o aluno precisava levar em conta sua idade, círculo de amizade, interesse e expectativas deste e de sua família.

Resoluções do problema

Com a compreensão de que o fracasso escolar das pessoas com surdez advém de um fracasso do próprio sistema, concorda-se com Alves (2010, p.08), quando diz que “é preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez” (ALVES 2010, p.08).

É preciso aos profissionais do AEE, intérpretes e professores da sala regular, terem compreensão, informações e orientações de que a aquisição da linguagem escrita não ocorre da mesma forma que ocorre em alunos ouvintes, cujo canal auditivo está em perfeito funcionamento. Nas pessoas com surdez essa aquisição será sempre pautada pela visualidade tendo em vista seu canal de recepção de informações ser ocular e não auditivo.

A produção de textos escritos, ou mesmo a decifração dos códigos escritos em língua portuguesa na estrutura convencional da gramática é uma tarefa complexa para o aluno com surdez. Portanto, acredita-se que pensar estratégias facilitadoras e que possibilitem ao aluno tal competência cabe, não só ao profissional intérprete e ao professor da sala regular, como a toda a equipe gestora da educação, tanto a equipe pedagógica escolar como as dos departamentos específicos dos sistemas gestores de ensino e de toda a rede das secretarias de educação. Mas, o gestor fundamental desse processo é, de fato, o professor do AEE para a pessoa com surdez.

Nesse sentido, o professor de AEEPS, na condição de autoridade, gesta e constrói com responsabilidade o ambiente de aprendizagem para esse aluno, busca os métodos, escolhendo os melhores procedimentos e recursos para operacionalização da aula especializada. Assim, o professor, por meio dessa metodologia, adota os seguintes princípios básicos para o ato de aprender a aprender: o aluno com surdez pensa, questiona e levanta ideias sobre todas as coisas; ao levantar ideias, entra em conflito com os esquemas anteriores; ao entrar em conflito, busca respostas para seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que está sendo investigado, estudado; ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido; esse ato conseguido precisa ser repetido, construindo a aprendizagem significativa; ao apreender o saber, a pessoa com surdez realizará sua aplicabilidade no seu cotidiano de vida. (DAMÁZIO, 2010, p. 54).

Ao que nos parece professores ensinam e intérpretes utilizam a língua portuguesa no ensino à pessoa com surdez sem considerar a existência da primeira língua desse sujeito, a língua de sinais, se embasam apenas na existência da língua portuguesa e na forma de concepção desta, ou seja, não conseguem pensar a língua portuguesa de modo a instrumentalizar a pessoa com surdez para seu uso real e efetivo.

Os seres humanos são iguais em relação às suas experiências e interações, portanto as

pessoas com surdez não devem ser reduzidas ao “mundo surdo”, mundo que defende a ideia de uma cultura e identidade próprias. É só a partir do descentramento identitário que poderemos conceber a pessoa com surdez como ser biopsicossocial, que é capaz de conhecer e produzir conhecimentos não apenas por processos visuais-gestuais, mas também pela leitura e escrita. (ALVES, 2010). Salienta ainda, a autora acima referida, que:

Na abordagem bilíngue, a Libras e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, quando ensinadas no âmbito escolar, são deslocadas de seus lugares especificamente linguísticos e devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica. Para que isso ocorra, não se discute o bilinguismo com olhar fronteiro ou territorializado, pois a pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país, embora possa ser usuária da Libras, um sistema linguístico com características e status próprios. (ALVES, 2010, p. 8).

Articular as ações em prol da aprendizagem do aluno com surdez passa pela compreensão de que é necessário que cada membro, envolvido de algum modo na educação do mesmo, se comprometa com os processos necessários para superar as dificuldades por ele enfrentadas em relação à produção e aos usos sociais da língua portuguesa escrita.

A proposta é que sejam desenvolvidas estratégias pedagógicas eficientes. Para tal, propõe-se que o enfoque se dê pela situação didática do AEE de língua portuguesa visando:

- Desenvolver em parceria com a professora de língua portuguesa ações que possam estimular o desejo do aluno de se apropriar da língua escrita.
- Dialogar com a profissional intérprete sobre os fatores que possam estar prejudicando o desenvolvimento do aluno e orientá-la a trabalhar em parceria com a professora de língua portuguesa.
- Orientar aos demais professores sobre os limites de atuação do profissional intérprete para que os mesmos compreendam que a responsabilidade em ensinar e avaliar o desenvolvimento do aluno é do professor e que o intérprete é um recurso de acessibilidade que serve principalmente como canal de mediação e comunicação entre o aluno com surdez e seus pares.
- Abrir um espaço de comunicação entre gestão e família para que as partes estejam esclarecidas quanto aos limites da atuação de cada um no espaço escolar, onde seja possível salientar que os pais devam cobrar resultados, porém participar efetivamente da educação dos filhos.
- Estabelecer parceria com serviço de psicologia oferecido no centro educacional bilíngue onde o aluno frequenta o AEE.

Como recursos materiais, a proposta é que sejam utilizados livros, dicionários e aplicativos de mídias que possam ser usados no celular ou em computadores; redes sociais utilizadas pelo aluno e adequadas ao perfil de adolescentes; confecção de materiais com textos significativos e de usos reais na vida do adolescente; cartazes, tiras, entre outros. Textos estes que devem ser trabalhados de modo que o aluno compreenda as conexões necessárias para a adequada construção sintática e, conseqüentemente, compreensão por seus interlocutores.

Salientamos, conforme Alves (2010), que a escola tem importante papel na inclusão

da pessoa com surdez na sociedade e, por isso, aprender português escrito é necessário por ser mais um instrumento que essa pessoa terá para se integrar à sociedade. E que o ensino do português escrito não restringe à alfabetização das pessoas com surdez e que, portanto, todos os níveis de letramento, desde o início do aprendizado até o ensino superior, precisam ser desenvolvidos. Sob essa ótica, o AEE para o ensino da língua portuguesa escrita é indispensável.

Por isso, acredita-se que para um bom resultado, é preciso contar com a colaboração em rede de todos os envolvidos no processo educacional do aluno João, sejam eles da escola comum, da família ou do serviço de AEE, o qual apresentaremos a seguir um plano para a sua realização.

PROPOSTA DE PLANO DE AEE PARA O ALUNO JOÃO

Identificação do Aluno

O aluno João da Silva Santos, nascido em 23/03/2000, é filho de Leandro Santos e Maria da Silva, residente à Rua Sol Nascente, nº 100, no bairro Jardim das Flores, na cidade de Campo Belo - MS². Possui 14 anos de idade, estando regularmente matriculado na Escola Caminho do Saber, no 9º ano do ensino fundamental.

Relato do Caso

O aluno João nasceu em 23 de março de 2000 no estado de Mato Grosso do Sul, depois passando a residir em Campo Belo – MS. Seus pais são seu Leandro Santos e dona Maria da Silva, que nunca se casaram e nem viveram juntos. Não têm irmãos e mora somente com a mãe. João já nasceu com a deficiência auditiva, que só foi descoberta após avaliação audiológica aos dez meses de idade, onde foi constatada a perda auditiva bilateral, sendo 85 decibéis de perda na orelha direita e 95 decibéis na orelha esquerda, diagnosticada a perda auditiva como neurosensorial bilateral profunda.

A mãe procurou acompanhamento fonoaudiológico e o uso do aparelho auditivo começou desde a infância. Porém, após os onze anos de idade o aluno não quis mais usar o aparelho.

A mãe procurou a FUNCRAF, que logo o encaminhou para a estimulação precoce em escola específica para a educação de pessoas com surdez, isso o tornou fluente em língua de sinais desde muito cedo. A mãe também cursou língua de sinais até o nível avançado na mesma instituição. Não há histórico de reprovações nas fichas de matrícula do aluno, tanto na escola bilíngue quanto na escola comum.

João é inteligente, tem facilidade de assimilar os conteúdos propostos, porém se limitados às sinalizações em língua de sinais e apontamentos que a intérprete faz nos textos, É assíduo nas aulas, não gosta de copiar, produzir e nem ler os textos que rotineiramente são desenvolvidos na escola. Afirma que tem direito aos conteúdos em língua de sinais, usa a letra cursiva que é muito bem desenhada e legível.

Diz gostar de todas as disciplinas, mas recusa-se a produzir durante as aulas. Está totalmente limitado ao trabalho da intérprete e é considerado um aluno totalmente desinteressado

² A identificação e informações do aluno são fictícias para preservar o sujeito do caso

pela professora de língua portuguesa.

Gosta de esportes e treina futebol no contra turno. Nas férias viaja para a cidade onde o pai mora, mas esse relacionamento de maior contato com o pai só começou a partir dos 12 anos de idade de João.

Aspectos / Características do Aluno

O aluno João tem bom comportamento, mas está na fase de rebeldia. Interage bem com os colegas e é um adolescente sociável com todos. É inteligente, demonstra saber ler e parece poder interpretar textos sem auxílio. Possui letra legível, usa a pontuação e outros recursos linguísticos de coesão e coerência textual aleatoriamente. Assimila com facilidade os conteúdos escolares, desde que sejam oferecidos em Libras. João sabe língua de sinais, interpreta pequenos textos com auxílio e não faz leitura labial. Possui um bom desenvolvimento motor e joga futebol.

Apenas a sua mãe, que sonha com um futuro melhor para o filho, participa de seu desenvolvimento e coloca na escola e no AEE as expectativas em relação à capacidade de aquisição e domínio da língua portuguesa escrita.

Tipo de problema

Aquisição e desenvolvimento adequado da língua portuguesa escrita.

Plano trimestral – AEE para o ensino de língua portuguesa

Objetivos específicos

Acompanhar o aluno criando oportunidades para que o mesmo desenvolva condições de:

- Conhecer e se apropriar adequadamente da estrutura gramatical da língua portuguesa;
- Ampliar conhecimentos já adquiridos acerca da língua portuguesa e seus usos;
- Produzir escrita contextualizada a partir de um dado assunto, escrever com sentido e não apenas desenhar palavras sem entender para que servem;
- Compreender e saber contextualizar o uso do léxico da língua portuguesa escrita em diferentes situações e usos;
- Aplicar o conhecimento desenvolvido na construção de novos conhecimentos;
- Estudar os termos científicos;
- Compreender o texto escrito e produzir vários gêneros textuais com coesão e coerência.

Conteúdos

Situações do cotidiano com abrangência significativa e os textos de uso da sala de aula comum.

Desenvolvimento metodológico

- Realizar as atividades em momentos individuais e coletivos;
- Explorar gravuras em língua portuguesa e se apropriar de novos termos técnicos científicos necessários à vida escolar;
- Interpretação de texto utilizando filmes, desenhos e escrita em língua portuguesa;
- Leitura e interpretação de textos em língua portuguesa;
- Produção de textos utilizando, livros didáticos, gibis, dicionário e aplicativos para a produção de textos em computadores e telefones celulares.

Recursos didáticos

- Caderno;
- Cartazes;
- Gibis;
- Tiras e recortes de textos escritos;
- Dicionário enciclopédico trilingue;
- Livros didáticos;
- Gramática da língua portuguesa;
- Mídia tipo DVD e CDROOM em língua de sinais e língua portuguesa para exploração dos textos, frases e legendas;
- Computador;
- Aparelhos móveis celulares;
- Internet.

Parceiros e colaboradores

- Familiares;
- Equipe pedagógica;
- Professor de sala comum;
- Professor do AEE;
- Intérprete;
- Gestores.

Processos avaliativos

Avaliar o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno acerca de sua capacidade de

produção escrita a partir dos textos e interpretações realizadas sobre as produções textuais dos mais diversos gêneros e tipos que for capaz de desenvolver.

Resultados esperados

Que o aluno avance a novas possibilidades e conhecimentos, amplie seu vocabulário, aprenda a usar elementos de coesão e coerência textual em suas produções escritas da língua portuguesa, torne-se um leitor mais autônomo e seja menos dependente da atuação do profissional intérprete nas necessidades de uso da língua portuguesa escrita, seja como leitor ou produtor de textos e obtenha sucesso acadêmico nas próximas etapas de estudo que frequentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do estudo de caso realizado demonstra que parece haver, na prática, um “bilinguismo” onde esse prefixo que nomeia a dualidade da condição linguística, na verdade esconde os problemas enfrentados cotidianamente pelas pessoas com surdez. Ora os profissionais especializados, ora professores, ora gestores parecem não preocuparem-se de fato com as questões que podem levar à pessoa com surdez a um melhor domínio de sua segunda língua, utilizando, até mesmo, discursos de que agora tudo está resolvido, pois a escola já conta com intérpretes, como se o fato de a legislação garantir a presença desse profissional fosse a resolução dos problemas relacionados à adequada aquisição, desenvolvimento e usos da língua portuguesa pelo aluno com surdez.

Assim, constrói-se uma visão social a partir do pensamento e das decisões do grupo linguístico majoritário que faz com que a comunidade escolar como um todo, inclusive os familiares de pessoas com surdez, aceitem como sendo problema exclusivo do aluno o inadequado domínio da língua portuguesa.

Os cursos de capacitações ofertados nas redes de ensino parecem privilegiar que pessoas ouvintes, nem sempre especialistas da língua portuguesa, capacitem outros profissionais a partir de sua visão e muitas vezes são os próprios gestores (alguns que desconhecem completamente as questões relacionadas às consequências que uma perda auditiva acarreta na vida de uma pessoa) que fazem a defesa da língua de sinais como direito do surdo, sem defender com o mesmo empenho o direito ao domínio da língua falada oralmente no país como segunda língua e, conseqüentemente, a língua de instrução e de circulação social corrente no país.

Acredita-se que a falta de comprometimento relacionada às necessidades da adequada aquisição da língua portuguesa, objetivando instrumentalizar a pessoa com surdez para práticas sociais onde o uso dessa língua se faz necessário, é o que realmente priva o sujeito em estudo de uma melhor interação com os demais.

Observou-se que o AEE, na forma como vinha sendo executado, não pode permitir que o sujeito do presente estudo obtenha conquistas sociais que, na maioria das vezes, estão relacionadas às necessidades do adequado domínio da língua oficial do país, como: avançar nos estudos, conseguir um trabalho melhor, ingressar numa faculdade, entre outras coisas.

Muitas pesquisas, cursos e outros tipos de formação já dão conta da necessidade de revermos nossas práticas em relação ao trabalho realizado no atendimento especializado às

peças com surdez, especialmente no caso daquelas com necessidades linguísticas diferenciadas, como é o caso do aluno João, que faz uso da língua de sinais como primeira língua, mas necessita da língua portuguesa, ao menos em sua forma escrita, para agir socialmente a contento. Assim, para uma boa execução do seu plano de AEE é necessária a conscientização sobre a importância do papel pedagógico dos profissionais que atuam direta ou indiretamente na educação desse aluno com surdez.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla Barbosa *et al.* A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 24.

BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/ SEESP, 2010. p. 72.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, n. 246, p. 28-30.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. Atendimento educacional especializado do aluno com surdez. São Paulo: Moderna, 2010. p. 104.

_____, Mirlene Ferreira Macedo. Tendências Subjacentes à Educação das Pessoas com Surdez. In: Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez. Curitiba: CROMOS, 2007. p. 19-21.

_____, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado:

_____, Mirlene Ferreira Macedo. Educação Escolar da Pessoa com Surdez: uma rápida contextualização histórica. Texto elaborado para a disciplina Pessoas com Surdez no Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. Universidade Federal do Ceará, 2005 (mimeo).

GOMES, Adriana Leite Lima Verde *et al.* A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará - 2010. 28p.

Pessoas com Surdez. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 45.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará - 2010. p. 48.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Prefácio de Isaac Nicolau Salum. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.



**Os impactos das legislações
referentes à surdez na educação**

**The impacts of deafness legislation on
education**

Mirelly Lopes Leal

Especialista em Educação Inclusiva com ênfase em Libras, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Paranaíba - FIPAR. Professora nas Faculdades Integradas de Urubupungá – FIU; nas disciplinas de Fundamentos da Libras e Libras I e II.

Cledione Jacinto de Freitas

Doutor em Psicologia pela UNESP/Assis; Faculdades Integradas de Urubupungá – FIU; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2361-1360>;

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.10

RESUMO

O presente estudo teve intuito de apresentar os impactos das legislações referentes à surdez na educação, com destaque para a lei 14.191 de 2021, trazendo a tona esse assunto que era pouco comentado, mas que ganhou muito destaque nos últimos anos. O objetivo do trabalho é discutir os impactos das legislações brasileiras que tratam da surdez na educação. Para a confecção desse trabalho usou-se pesquisa bibliográfica, em livros, artigos e normas jurídicas. Como resultados pode-se observar um alinhamento das legislações buscando assegurar os direitos dos surdos, tais como o reconhecimento da sua cultura e suas singularidades, inclusão social e educacional. Relativo às conclusões, é importante considerar que apesar de uma ampla legislação que visa assegurar tais direitos, ainda é necessário ações para a efetivação das propostas e normas. Por fim, com a efetivação da Lei 14.191, o Estado brasileiro necessitará reorganizar os processos e instrumentos educacionais para consecução do bilinguismo tendo que dar conta de demandas que impactarão direta ou indiretamente sobre as políticas para o surdo, como: falta de profissionais capacitados, falta de incentivo na especialização de professores para o atendimento de alunos surdos, falta de formação continuada em Libras e bilinguismo, bem como da inclusão educacional e social.

Palavras-chave: surdez. educação. inclusão. bilinguismo. legislações sobre surdez.

ABSTRACT

The present study aims to present the impacts of legislation on deafness in education, with emphasis on Law 14,191 of 2021, bringing up this subject that was little commented on, but which has gained a lot of attention in recent years. The objective of the work is to discuss the impacts of Brazilian legislation dealing with deafness in education. For the confection of this work, bibliographical research was used, in books, articles and legal norms. As a result, an alignment of legislation can be observed, seeking to ensure the rights of deaf people, such as the recognition of their culture and singularities, social and educational inclusion. Regarding the conclusions, it is important to consider that despite a broad legislation that aims to ensure these rights, actions are still needed to implement the proposals and norms. Finally, with the enactment of Law 14.191, the Brazilian State will need to reorganize educational processes and instruments to achieve bilingualism, having to deal with demands that will directly or indirectly impact policies for the deaf, such as: lack of trained professionals, lack incentive in the specialization of teachers to assist deaf students, lack of continuing education in Libras and bilingualism, as well as educational and social inclusion.

Keywords: deafness. education. inclusion. bilingualism. deafness legislation.

INTRODUÇÃO

Por mais que o assunto seja a inclusão, o foco do trabalho é direcionado à questão da surdez, buscando trazer as leis que foram promulgadas através de muita luta para a inclusão dos surdos na sociedade. Apoiando sua cultura, identidade e o uso da língua de sinais.

Os surdos ao longo da história passaram por diversas aflições, eram condenados à morte ao nascer, rejeitados e abandonados, passaram por épocas nas quais, as autoridades julgavam

que a leitura labial era a melhor forma de comunicação, isso não fez com que eles parassem de se comunicar por sinais. Com a persistência do uso dos sinais e uma crescente busca por uma legitimidade da Libras – Língua Brasileira de Sinais, ela voltou a ser aceita.

Tal processo é decorrente de transformações relativas à busca por garantia de direitos dos surdos, inclusive a educação. Esse percurso se inicia pela criação do alfabeto manual, método do oralismo e do método visual, que após um tempo se difundiram na comunicação total, até chegar por fim ao bilinguismo.

No Brasil o movimento de educação para os surdos teve como proposta inicial a coordenação dos métodos visual e o alfabeto manual. Tal proposta foi dominante por um longo período sendo substituída nas últimas décadas do século XX pela Língua Brasileira de Sinais, modificando a forma de trabalho na escola e de conversação dos surdos. Nos dias atuais houve um direcionamento estatal para garantir uma educação que atenda as singularidades dos surdos e que leve em consideração a cultura surda como parâmetro educativo, como se pode observar na instituição do bilinguismo como modalidade de ensino.

Um dos caminhos para a transformação das políticas educacionais e para a inclusão dos surdos foi a construção de um arcabouço jurídico consistente com o fito de ordenar, regular, regulamentar ações e práticas da sociedade e do Estado, a fim de produzir efeitos positivos sobre os modos de atenção aos surdos e sobre a oferta educacional como se pode observar, dentre várias legislações, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), no Política Nacional de Educação Especial – PNEE/2020 (BRASIL, 2020), na Lei nº 10.436/2002 “lei da Libras”, na Lei nº 13.146/2015 “lei da inclusão” e na Lei nº 14.191/2021 “lei da educação bilíngue”. Por fim mediante a muita luta, se foi conquistando os direitos, assegurados pelas legislações citadas acima e que serão dispostas no decorrer deste trabalho.

A SURDEZ E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Antes de traçar um breve histórico da surdez se faz necessário apresentar de forma sintética sobre os conceitos de surdez da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a diferença entre língua e linguagem.

No que diz respeito ao conceito de surdez o Decreto 5.626 de 2005 em seu Art. 2º afirma: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Descrevendo a pessoa com surdez como aquela que tem a perda auditiva e que se comunica através da Língua Brasileira de Sinais, manifestando a sua cultura, sendo a Libras uma comunicação visual ao qual facilita a comunicação e interação do surdo com a sociedade.

Já em relação a Língua Brasileira de Sinais a Lei 10.436 de 2002 em seu Art. 1º, parágrafo único traz a seguinte definição:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Sendo ela uma língua e não uma linguagem. Para Santomauro (2018) a diferença entre língua e linguagem é que a língua é um conjunto organizado de elementos, som e gestos que possibilitam a comunicação. E a linguagem é uma capacidade que os seres humanos tem para, produzir, desenvolver e compreender. Ela é um idioma oficial do nosso país, com estrutura e regras próprias. A Libras é brasileira, sua história faz parte da história do Brasil. Ela não é universal, sendo assim, cada país tem a sua própria língua de sinais.

Para dar início à discussão sobre a surdez, se faz necessário e preciso traçar um panorama de sua trajetória, que segundo Pereira *et al.* (2011) ao tratar dos surdos propõem que os estudos se dividem em três países Egito, Grécia e Roma. No Egito Antigo, os surdos eram considerados pessoas especialmente escolhidas. Pois pensavam que os surdos podiam se comunicar com os deuses.

Pereira *et al.* (2011) prossegue afirmando que na Grécia, eram mortos todos aqueles que fossem considerados um peso para a sociedade, por terem um forte gosto pela estética, qualquer diferença era motivo de desprezo. Em Roma, os surdos não tinham direitos, os pais de família deviam matar seus filhos se eles nascessem com alguma deformidade. Outro ponto a ser destacado foi o Código de Justiniano que determinava que eles só pudessem ter direito a herança caso falassem e escrevessem.

Foi a partir da renascença para Pereira *et al.* (2011), que surgiram os primeiros métodos de alfabetização. Um dos métodos foi criado por Pedro Ponce de Leon (1520-1584) que utilizava o alfabeto manual, juntamente com os gestos utilizados pelos monges beneditinos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) a proposta de alfabetização dos surdos foi promovida pelo francês Abade Charles Michel de L'Épée (1771), onde o mesmo fundou o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, e de acordo com Almeida (2014) esse se tornou a primeira escola pública para surdos na França, que consistia em trabalhar além do alfabeto manual e dos gestos, a aplicação da língua de sinais francesa.

Pereira *et al.* (2011) argumentam ainda que dois dos seguidores de L'Épée Heinicke e Braidwood, fundaram escolas para surdos na Alemanha e Inglaterra respectivamente, a fim de alfabetizar os surdos. O primeiro defendia o método da oralismo, já o segundo o método visual.

Seguindo a linha histórica, outro importante personagem no que diz respeito surgimento dos métodos foi Eduard Huet que “Nasceu em Paris [em 1822], [...] Já na adolescência, Huet falava Português e Alemão, além do Francês. Com 22 anos Huet ficou surdo, em consequência de sarampo”. (BRASIL, 2020, p. 27). Huet, após ficar surdo, aprendeu a língua de sinais e foi convidado por Dom Pedro II a vir ao Brasil ensinar os surdos brasileiros a se comunicar por sinais, em 1857, no recém-fundado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. “[...] No mesmo ano, E. Huet apresentou a um grupo de pessoas, na presença do imperador Dom Pedro II, os resultados de seu trabalho, causando boa impressão.” (BRASIL, 2020, p. 27).

Ainda em relação ao Instituto de Surdos-mudos Hautrive (2019, p. 24) diz que “Foi nesta escola que surgiu, com a influência da raiz da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais)”.

Outro ponto importante a se considerar de acordo com Pereira *et al.* (2011) e Almeida (2014) foi o II Congresso Internacional de Educação do Surdo em Milão no ano de 1880 que

instituiu a ser adotado em sua educação o método oral, proibindo dessa maneira outras linguagens como o visual. Em contraponto, para romper com a proibição do uso de outras linguagens na educação, foram criadas associações de Surdos, vinculadas em sua maioria à Igreja, para exercer a comunicação por sinais.

Já no ano de 1957, conforme Brasil (2020), foi fundado no Brasil o Instituto Nacional de Educação dos Surdos, à época denominado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. “Nessa época, foi oficialmente proibida a língua de sinais nas salas de aula, mas, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram a usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.” (BRASIL, 2020, p.28), no mesmo ano “Foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957)”. (BRASIL, 2020, p.28).

Por fim, a partir da década de 1960 houve uma reorganização da abordagem educativa que utilizava concomitante a linguagem oral, visual e alfabeto manual, método denominado de comunicação total, onde há simultaneamente a utilização de códigos diferentes sinais tais como a Datilologia e a Língua de Sinais, conforme aponta Almeida (2014). Esse processo foi o disparador para o trabalho com referência no bimodalismo, bem como para uma nova proposta pedagógica e organizativa no Brasil que é a língua de sinais, ancorada no bilinguismo.

AS LEIS E ADAPTAÇÕES PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO DOS SURDOS

A busca por garantia de direitos das pessoas surdas ganhou nova configuração após a Constituição Federal de 1988, com um acréscimo significativo de normas que buscaram incluí-los de maneira irrestrita em várias políticas sociais e na comunidade. Para maior clareza apresentamos sumariamente as que consideramos mais relevantes para a inclusão do surdo, com destaque para as legislações que tratam da educação.

Em 1993 começou uma nova batalha, com o Projeto de Lei 4.066 (BRASIL, 1993) que buscava regulamentar o idioma no país. Mesmo sendo arquivado o Projeto de Lei serviu como um disparador para pensar e construir políticas de atenção ao surdo. Através de muita luta, dedicação e esforço, não só dos surdos, mas seus amigos, familiares e pessoas que lutavam pela causa, houveram várias conquistas significativas tais como: eliminação de preconceitos; eliminação de obstáculos arquitetônicos; inclusão de servidor que domine a língua de sinais e atendimento educacional especializado.

Em 1994 de acordo com Brasil (2020, p. 28) “Foi publicada a ‘Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais’, resultado da ‘Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade’ [...] da qual o Brasil foi signatário.” A Declaração de Salamanca é considerada um marco para a garantia de direitos das pessoas com deficiência, servindo de base para vários documentos nacionais, inclusive para os que tratam da inclusão do surdo.

Em 2000 foi sancionada a Lei nº 10.098 que trata das normas e critérios de promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, imputando o Estado a responsabilidade de implementar conforme o Art. 18. “[...] a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (BRASIL, 2000). Já o

Art. 19 determina que

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000).

Com a Lei nº 10.436/2002 a Língua Brasileira de Sinais foi finalmente reconhecida como uma língua oficial do Brasil como se pode observar no Art. 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Sendo assim, ela foi reconhecida como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, ficando o poder público responsável pela organização, regulamentação, execução e controle das ações e políticas de inclusão. Em complementaridade Teixeira, Oliveira e Freitas (2021) afirmam que a Libras é uma língua indispensável e legítima para a constituição da identidade do surdo. No âmbito da educação essas prerrogativas constam no Art. 4º ;

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

Em continuidade das proposições da Lei, referente à educação o parágrafo único do Art. 4º dispõe que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002). Assim utiliza-se o método do bilinguismo, inclusive na educação básica e, por conseguinte no Ensino Fundamental I. O ensino fundamental I, conforme estabelece a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) os alunos portadores de necessidades especiais, tem direito de cursar a escola comum para que haja a inclusão destes. E as escolas devem se adaptar para receber estes alunos.

A aplicação da Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua de uso corrente e legítima de uma grande parcela de surdo brasileiros, a inserção de sua regulamentação nos currículos de Ensino Básico para Surdo e nas escolas inclusivas, inclusive com a inclusão da Libras nos currículos de Ensino Básico, sendo a realização de um sonho esperado por vários anos de muita luta.

Outra legislação atinente a inclusão do surdo é a Lei Estadual nº4.304/2004 (RIO DE JANEIRO, 2004) que determina o uso de recursos visuais e legendas e tradução simultânea nas propagandas e transmissões oficiais do governo do estado do Rio de Janeiro. A referida lei foi um marco no que diz respeito ao acesso aos conteúdos televisivos para as pessoas surdas.

Prosseguindo nos marcos legislativos, o Estado publica o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 com o fito de instituir a Libras como disciplina curricular, da formação de instrutores e professores em Libras, da formação de interprete e tradutor de Libras, “do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação” (BRASIL, 2005) entre outras regulamentações. Com a publicação do Decreto ocorreu uma reestruturação nas políticas educacionais, possibilitando avanços na atenção às pessoas surdas.

Com a finalidade de chamar a atenção da sociedade e também como uma forma de promover o debate e a conscientização o Estado publicou a Lei nº 11.796/2008 (BRASIL, 2008) instituindo o dia nacional do surdo, comemorado em 26 de setembro. Este mês é considerado o

mês dos surdos. No ano de 2010 foi publicada a Lei nº 12.319 que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2010). A referida lei institui as regras para o exercício do intérprete e do tradutor no país, inclusive dos seus processos formativos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência

A busca por com garantia de direitos e de inclusão das pessoas com deficiência ganhou um capítulo especial no ano de 2015 com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), fruto das lutas por mudanças estruturais e atitudinais. Outro aspecto a se considerar para a publicação do Estatuto foi a frequente e contínua descaracterização das políticas para as pessoas com deficiência, nesta incluso os surdos. Assim, com o estabelecimento dos parâmetros e garantias esse público teve assegurado vários direitos antes negados. Dentre os direitos assegurados temos a educação, saúde, lazer, cultura e trabalho.

Relativo à educação há apenas três artigos, quais sejam: 27, 28 e 30. O Art. 27 ressalta que a educação é um direito da pessoa com deficiência, sendo lhes assegurado uma educação de qualidade, o sistema educacional inclusivo deve garantir o acesso e permanência “[...] em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais”. (BRASIL, 2015), levando em conta as suas necessidades de aprendizagem, especificidades e interesses.

O art. 28 trata das regras a serem adotadas pelas instituições e sistemas públicos e privados de ensino relativos à implementação de metodologias, tecnologias, equipamentos, bem como a utilização de materiais didáticos, recursos tecnologia assistiva entre outros. No que diz respeito aos surdos o inciso IV assegura a “[...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;” (BRASIL, 2015). Essas medidas vêm para atender as características dos estudantes com deficiência garantindo o pleno acesso a condições de igualdade. Esses ambientes fornecem a participação, desenvolvimento, aprendizagens individuais e coletivas, promovendo a conquista e estimulando sua autonomia.

Por fim o Art. 30 visa regulamentar, normatizar e garantir a acessibilidade dos surdos em processos seletivos e ingresso e permanência nos cursos ofertados por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, estabelecendo alguns parâmetros tais como: disponibilização tecnologia assistiva, provas em formatos acessíveis e dilatação do tempo de realização da prova, recursos de acessibilidade, tradução de documentos, adequação dos critérios avaliativos condizentes com as formas de escrita do surdo. Tais medidas fortalecem os processos inclusivos e participativos dos surdos na sociedade, produzindo efeitos significativos em todos os âmbitos, contribuindo para o ganho de autonomia e fortalecendo a sua cidadania.

Plano Nacional da Educação (PNE) e Política Nacional da Educação Especial (PNEE)

No âmbito da educação o Estado criou dois instrumentos com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem estabelecendo critérios de financiamento, de acesso e permanência na escola, critérios avaliativos da educação nacional e fomentar a inclusão, entre outros. Nesse contexto surge o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), esta-

belecendo 20 metas para a consecução dos objetivos propostos pelos níveis de governos, pela sociedade civil e pela comunidade, em relação a educação. Dentro dessas metas há as que visam fomentar a inclusão, estabelecendo estratégias específicas com o fito de promover a garantia de direito a educação aos surdos, quais sejam: estratégia 1.11; 4.7; 4.13; 5.7 e 7.8.

Dentro da meta 1 relativa a universalização da educação infantil, o Plano estabelece a estratégia 1.11 com vistas a fomentar o atendimento educacional especializado, prioridade de acesso “[...] aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.” (BRASIL, 2014, p.50).

Em relação à meta 4 que trata do atendimento educacional especializado na educação básica, tendo como estratégias para a educação dos surdos as 4.7 e 4.13 que garante a educação bilíngue sendo a Libras a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda, além de garantir a oferta de

[...] professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014, p.57).

Referente a meta 5, relativa à alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, de todas as crianças. Nessa via a proposta de 5.7 diz respeito especificamente a “[...] apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.” (BRASIL, 2014, p.56).

Por fim, a meta 7 busca promover o fomento da qualidade da educação básica em todas as modalidades e etapas, tendo os indicadores do IDEB como parâmetro. Assim, a estratégia 7.8 diz respeito ao desenvolvimento de “[...] indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.” (BRASIL, 2014, p. 62), potencializando as melhorias da qualidade de oferta de ensino desse público.

Em continuidade a discussão das políticas de atenção às pessoas com surdez em 2020 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, (BRASIL, 2020) que dentre vários aspectos defende a educação especial em escolas regular e escolas e classes especializadas, inclusive a escola e classe bilíngue; garante de oferta no contraturno, de educação bilíngue para os surdos, como forma de assegurar a aprendizagem deles.

A PNEE garante a educação bilíngue dando ênfase em Libras como a primeira língua, afirmando ser esta a língua natural da comunidade surda, por esse motivo faz-se importante a oferta da educação bilíngue para aqueles que não têm acesso à Libras fora do ambiente escolar, reforça ainda o ensino adequado da língua portuguesa como segunda língua como estratégia de inclusão.

Para além da oferta da educação bilíngue na escola regular a PNEE de 2020 assegura a oferta em escolas e classes especializadas, mediante a escolha da família e do próprio educando quando esse for capaz de expressar a escolha, respeitando sua especificidade cultural e linguística.

Outro aspecto relevante que consta na PNEE de 2020 é a criação do Serviço de Atendi-

mento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos (SAEE-BS), “[...] organizados em salas de recursos diferenciadas para os seus fins.” (BRASIL, 2020, p. 69), que ocorre nos CAS (Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) oferece capacitação para profissionais que atuam na educação, material didático, curso de Libras para família, bem como estimular parcerias com escolas de ensino regular.

Por fim cumpre acrescentar que a PNEE de 2020 tem como proposta a educação especial, inclusive a educação bilíngue de surdos, que não adota a inclusão total como pressuposto, direcionando a atenção e as medidas para a educação especial em outros espaços que não os do ensino regular. Relativo à educação dos surdos acreditamos que esta consegue incluir de maneira mais adequada quando o ocorre no ensino regular.

A LEI 14.191/2021 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de tratar sobre o surgimento da lei 14.191 de 3 de agosto de 2021 é necessário apresentar alguns marcadores que serviram de referência para a construção da referida lei, tais como: Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2015) que ratificou a educação bilíngue; o estatuto da pessoa com deficiência de 2015; o Plano Nacional da Educação 2014-2024 e o Política Nacional da Educação Especial de 2020.

A Lei teve sua origem com a apresentação do Projeto de Lei (PL) 4.909/2020 de autoria do senador Flávio Arns do partido PODEMOS do estado do Paraná. O PL tem o intuito de incluir na LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases) a educação bilíngue, tratando de sua importância na vida dos educandos surdos, apresentando como justificativa a necessidade de inclusão educacional e social, afirmando os processos indenitários e culturais dos surdos. Cumpre reforçar que o PL teve como prerrogativa tornar a educação bilíngue uma modalidade de ensino independente.

A tramitação do PL teve seu desfecho com a aprovação na íntegra da sua proposta em agosto de 2021 tornando-se a Lei 14.191, que inseriu e modificou alguns artigos da LDB/1996. O destaque da lei é reconhecimento pelo Estado da educação bilíngue como modalidade de ensino independente assim como a educação indígena. O referido conhecimento certamente irá provocar uma série de mudanças e impactos na educação brasileira.

Os impactos da Lei 14.191 na educação brasileira

De início é importante apresentar, em linhas gerais, o bilinguismo e a educação bilíngue. Para Quadros (2008) o bilinguismo consiste na introdução de duas línguas, para o surdo: a língua natural que é a Libras e a língua portuguesa como modalidade escrita. A educação bilíngue busca trabalhar essas duas línguas simultaneamente na alfabetização, propondo assim, que o surdo tenha acesso a sua língua e que o ensino da língua portuguesa facilite sua permanência na escola.

Silva (2021) argumenta que para a escola se intitular como bilíngue deve haver pelo menos duas línguas coexistente na sua política de educação. A autora considera importante a necessidade de se levar em conta o contexto social em que o surdo está inserido, bem como definidas as ações para a utilização de cada língua como estratégia de garantia do processo de

ensino e aprendizagem efetivo. Tais questões estão contidas nos documentos publicados pelo Estado, como por exemplo, a Lei 14.191.

Com a implantação da lei nº 14.191 os surdos já podem proclamar uma grande vitória, mas é importante destacar que mesmo com a regulamentação da lei, ainda há muito caminho a ser percorrido até que os surdos possam ter uma educação bilíngue que garanta o acesso pleno aos conhecimentos socialmente compartilhados. Mesmo com as dificuldades de implementação da lei, não se pode perder de vista o seu caráter revolucionário, o que certamente produzirá alguns impactos sociais e educativos.

No campo da educação é possível considerar alguns impactos desencadeados pela normativa que demandarão ações do Estado no sentido de reestruturar a rede de ensino, criar estratégias de fomento e produção de conhecimento bem como modificações nas práticas docentes. É importante considerar que a apresentação de tais impactos são frutos da leitura da lei, podendo haver outros além dos descritos abaixo. Por fim, ressalta-se que tais proposições requerem pesquisas no sentido de corroborar, refutar ou trazer outros elementos relativos à temática.

Um dos possíveis impactos diz respeito ao financiamento estatal relativo à provisão de recursos para investimento na educação, em específico para a educação bilíngue, tais como cartilhas em Libras, tecnologia e recursos visuais, equipamentos, melhorias na infraestrutura das escolas e subsídios para manter escolas bilíngues que não pertencem a rede pública de educação como proposto pelo governo federal.

Outro impacto é formar professores com curso de graduação e especialização em educação bilíngue em todo país, visto que há uma insuficiência na oferta de cursos em várias cidades e regiões brasileiras. Será necessário um aumento significativo do número de cursos de graduação e pós-graduação inclusive oferta de mestrado e doutorado em educação bilíngue, considerando as peculiaridades da educação bilíngue e massificar a oferta e modificar em curto espaço de tempo toda a política de formação profissional, que nas palavras de Silva (2021) domine a língua brasileira de sinais, demandando investimento nas instituições de ensino superior para atender o disposto na lei.

Atrelado ao impacto descrito no parágrafo anterior considera-se como uma urgência a contratação de profissionais para atuar na educação do ensino regular que trabalhe em específico com a educação bilíngue, que poderá em um primeiro momento acarretar na contratação de professores especializados em Libras e/ou Letras-Libras que não necessariamente possuem habilitação e especialização em educação bilíngue. Tal processo poderá produzir fragilidade na aprendizagem dos educandos surdos, pois os professores podem não dispor de referencial teórico e técnico para dar conta das especificidades da educação bilíngue.

Relativo aos surdos a efetivação da educação bilíngue pode contribuir para a melhoria de condições de acesso e permanência aos níveis básico e superior de ensino como asseguram Silva; Santos e Vieira Júnior (2021), visto que uma educação de bilíngue de qualidade impacta positivamente na sua formação (ARAÚJO, 2021), contribuindo para o ganho de autonomia, aumentando as possibilidades de inclusão social e em campos que requerem maior complexidade técnico-científica.

Por fim é preciso considerar os impactos sobre a inserção no mercado de trabalho, pois por meio da educação bilíngue os surdos poderão exercer profissões antes negadas a eles,

visto que eles não tinham acesso à educação e, os poucos que tinham não dominavam a língua portuguesa. A necessidade do domínio da língua portuguesa pelos surdos é reforçada por Silva (2021), pois assim, o surdo pode livrar dos empecilhos atinentes à escrita e leitura.

Uma das possibilidades, a partir da publicação da Lei, é o fomento da inserção dos surdos como professores bilíngues, tanto na educação básica como no ensino superior. É preciso considerar que esse é um processo que demandará tempo para sua consolidação devido a recenticidade da implementação da norma, nessa via acreditamos que, em longo prazo, os impactos serão positivos para a inclusão efetiva dos surdos nos vários segmentos sociais, educacionais, culturais e no mundo do trabalho, sem perder de vista, como defendem Silva; Santos e Vieira Júnior (2021), a educação como uma ferramenta de garantia do protagonismo da pessoa surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o apresentado no texto nota-se um direcionamento e um esforço dos movimentos que lutam pela inclusão, em especial das pessoas com surdez no sentido de impelir o Estado a criar estratégias e ações para garantir seus direitos, os quais foram sendo conquistados paulatinamente, principalmente com a formulação de leis e decretos no intuito de colocar em prática as normativas estabelecidas.

Dentre as várias legislações criadas e efetivadas houveram aquelas direcionadas no todo ou em parte à educação, como a LDB/1996, a Lei da Libras, o Decreto 5.626, o PNE, a Lei da inclusão, a PNEE. Tais leis e decretos têm por princípio propiciar, fomentar e garantir o acesso e permanência das pessoas com surdez no ensino regular, com vistas a promover processos educativos qualitativos relativos ao ensino, aprendizagem e socialização. Em suma, Estado e sociedade, em uníssono, envidando esforços para fazer valer a lógica da inclusão.

Por fim, o Estado assumiu a responsabilidade de ofertar outra modalidade de ensino para pessoas com surdez, o que pode ser verificado na mais recente Lei aprovada, que normatiza e institui a educação bilíngue no país. Por sua recenticidade, ainda não podemos dimensionar os seus desdobramentos e quais impactos serão produzidos na educação e na sociedade. Mesmo não sendo possível dimensionar os impactos, o trabalho se propôs a partir da análise das legislações, em especial a Lei 14.191, a refletir sobre as potencialidades e dificuldades para a consecução dessa modalidade educativa.

Diante do exposto, podemos concluir que os impactos das legislações referentes à surdez na educação, no caso em tela a educação bilíngue, estão relacionados aos arranjos estruturais, técnicos, teóricos, tecnológicos e atitudinais podem tanto tornar a educação dos surdos exitosa ou frágil, pois exigirá uma série de ações no sentido de torná-la profícua e exequível. Para tanto, não basta efetivar a lei, se faz necessário formar e capacitar profissionais, garantir recursos, implementar tecnologias entre outros, pois sem essas a tarefa se tornará árdua, onerosa e inepta. Em suma o trabalho é um convite aos trabalhadores em educação e pesquisadores a pensar sobre os impactos das legislações na educação das pessoas com surdez.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magno Pinheiro de. Língua de sinais x língua brasileira de sinais: uma abordagem da historiografia linguística. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Mato Grosso Campo Grande, 2014.

ARAÚJO, Carlos Ryan Silva de. Educação dos surdos: reflexões sobre o ensino bilíngue na escola. Revista Educação Inclusiva - REIN, Campina Grande, PB, v.5, n.01, jan/dez. – 2021. Disponível em: <http://novo.revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/324> Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dez. de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dez. de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18 Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abr. de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília-DF, abr. 2002. [2002] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. PL 4066/1993. Dispõe sobre a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira De Sinais - Libras e dá outras providências. [1993]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/218472> Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari. Língua brasileira de sinais – Libras. 1ª ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2019. E-book.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al.* Libras conhecimento além dos sinais. Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: aquisição da linguagem. 1º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4.304 de 07 de abril de 2004. Dispõe sobre a utilização de recursos visuais, destinados as pessoas com deficiência auditiva, na veiculação de propaganda oficial. [2004]. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136085/lei-4304-04> Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOMAURO, Beatriz. Qual a diferença entre língua e linguagem. In. Nova Escola. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/257/qual-a-diferenca-entre-lingua-e-linguagem> Acesso em: 13 set. 2021.

SILVA, Izilda de Carvalho Noletto. A Educação bilíngue para surdos. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335570, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5570> Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5570> Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Marineide de Oliveira da; SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos; VIEIRA JÚNIOR, Niltom. O protagonismo da pessoa surda: A educação como possibilidade de ascensão social. Research, Society and Development, v. 10, n. 5, e16810514832, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14832> Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14832/13278> Acesso em: 12 set. 2021.

TEIXEIRA, Cristina Simone de Sena; OLIVEIRA, Francielly da Silva; FREITAS, Inalda Maria Duarte de. Educação de surdos: repressões e conquistas. Diversitas Journal. Santana do Ipanema/AL. vol. 6, n. 2:, p.2606-2626, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i2-1462> Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1462 Acesso em: 10 set. 2021.



Entre a língua e a linguagem: dos sinais caseiros à aquisição tardia da língua de sinais

Daniela da Rosa Siqueira Marques

Educadora Especial pela UFSM / Psicopedagoga pela Faculdade Prominas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.161.11

RESUMO

Essa pesquisa procura saber como aconteceu a substituição de sinais caseiros no processo de aquisição da língua de sinais de uma adolescente surda e quais os fatores que contribuíram para a aquisição e desenvolvimento da linguagem ao ingressar na escola de surdos sem uma língua estruturada? Tem como propósito investigar o processo de aquisição da língua de sinais em substituição aos sinais caseiros de uma jovem que faz a imersão na escola de surdos na adolescência. Como metodologia utilizou-se a abordagem qualitativa descritiva e desenvolveu-se uma pesquisa do tipo Estudo de Caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista narrativa semiestruturada realizada com ‘S’ - sujeito desta pesquisa e mãe de uma adolescente surda denominada de ‘A’, sendo objeto de estudo. Buscou-se aporte teórico nos estudos sobre a surdez, a respeito da aquisição da língua de sinais, sinais caseiros, interação com cultura/comunidade surda, além da distinção entre a língua e a linguagem. Os dados coletados foram analisados neste estudo a partir de duas categorias de análise: Dos Sinais Caseiros à Aquisição da Libras e Dos Meios favoráveis à construção linguística de “A”. Os resultados revelam que a imersão na comunidade surda é condição determinante para a construção linguística do surdo assim como necessária para a aquisição da língua de sinais como primeira língua estruturada na vida desses sujeitos. Observou-se uma evidente e considerável evolução na aquisição da língua de sinais da adolescente através da interação com sinalizadores fluentes em Libras.

Palavras-chave: surdez. aquisição tardia. língua de sinais.

ABSTRACT

This research tries to find out how the substitution of homemade signs happened in the process of acquisition of the sign language of a deaf adolescent, and what factors contributed to the acquisition and development of the language when entering the school of the deaf without a structured language? And the intention to verify the factors that contributed to this happening as well as to verify how the teenager who lives in an artificial familiar linguistic environment appropriates Libras. As a methodology, the descriptive qualitative approach was used and a case study research was developed. The research instrument was a semistructured narrative interview conducted with ‘S’ - subject of this research and mother of a deaf adolescent named ‘A’, being object of study. A theoretical contribution was made in the studies on deafness, regarding the acquisition of sign language, home signs, interaction with deaf culture / community, as well as the distinction between tongue and language. The collected data were analyzed in this study from two categories of analysis: From Home Signs to the Acquisition of Libras and Means favorable to the linguistic construction of “A”. The results reveal that immersion in the deaf community is a determining factor for the linguistic construction of the deaf as well as necessary for the acquisition of sign language as the first structured language in the life of these subjects. There was an evident and considerable evolution in the acquisition of the sign language of the adolescent through the interaction with fluent signs in Libras.

Keywords: deafness. late acquisition. sign language.

INTRODUÇÃO

A escolha pelo assunto sobre a “Aquisição da Língua de Sinais em idade tardia” surge pela necessidade de obter mais conhecimentos sobre a temática. Pois, a aquisição da língua de sinais em idade tardia é ainda pouco estudada pelos pesquisadores da área da surdez. Geralmente os autores apresentam maiores pesquisas direcionadas à aquisição da língua de sinais por crianças surdas no período crítico. Por isso, essa pesquisa reforça a importância de outros estudos sobre a temática.

Para elaboração do trabalho utiliza-se a perspectiva de alguns autores que tratam sobre aquisição da língua, língua de sinais, linguagem e desenvolvimento do sujeito surdo. Serão discutidos aspectos relacionados à abordagem sócio interacionista de Vygotsky e a contribuição relacionada à aquisição da linguagem e suas consequências no desenvolvimento dos processos cognitivos. Entre eles (MORTOLOTTA, 2010; ALKMIM, 2012; VYGOTSKY, 1995) para definir língua e linguagem. Optou-se pelos seguintes autores (QUADROS, 1997; STROBEL, 2008; FERNANDES E CORREIA, 2005; MOURA, 2013; KARNOPP, 2009) a fim de compreender o processo e aquisição da língua de sinais por crianças surdas.

Além de um trabalho realizado na UFSM no ano de 2011, por Caroline Schmitz Abade. A pesquisa aborda a relação existente entre língua (gem) e surdez, quando acontece a aquisição tardia da Língua de Sinais pelo sujeito surdo” (ABADE, 2011, p.05). Como resultado a autora destaca que “mesmo que tardiamente, a aquisição da Língua de Sinais é essencial para o desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo” (ABADE, 2011, p.05).

As presentes indagações surgiram a partir da experiência do estágio na área da surdez. Durante o estágio uma aluna surda com quinze (15) anos de idade, que fazia parte da turma em que estagiei, chamou-me a atenção, pois a mesma ingressou na escola, no Ensino Médio, após o início do ano letivo de 2017, sem o conhecimento da Língua de Sinais. No decorrer do estágio, inquietações foram surgindo e me levando a necessidade de ampliar os estudos referente a temática sobre a aquisição da língua de sinais em idade tardia.

Neste sentido, procuro problematizar: **como aconteceu a substituição de sinais caseiros no processo de aquisição da língua de sinais em idade tardia de uma adolescente surda e, quais os fatores que contribuíram para a aquisição e desenvolvimento da linguagem ao ingressar na escola de surdos sem uma língua estruturada?** Para responder à questão de pesquisa é necessário delimitar alguns objetivos. Quanto ao objetivo geral: investigar o processo de aquisição da língua de sinais em substituição aos sinais caseiros por uma adolescente surda em idade tardia ao ingressar na escola de surdos, assim como os fatores que contribuíram para que isso acontecesse. Entre os objetivos específicos destaco a importância de: verificar como a adolescente que vive num ambiente linguístico familiar artificial se apropria da Libras. Além de identificar os estágios de aquisição da linguagem, a educanda surda apresentou ao adquirir Língua de Sinais tardiamente.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Para mostrar o desenho investigativo deste estudo optou-se por uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, de abordagem qualitativa e de cunho narrativo.

Para Telles (2002, p. 108),

[...] nos estudos de caso, o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional. Os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe. Pode ser o processo de adaptação de um aluno recém-chegado à escola, de sua relação com outro professor durante um projeto realizado em conjunto; ou ainda um caso de violência dentro da instituição de ensino. O pesquisador deve determinar seu grau de envolvimento com o (s) envolvido (s) no caso. Se ele próprio estiver incluído no mesmo, deverá ter momentos de aproximação dos participantes e momentos de distanciamento para poder realizar suas reflexões e adquirir diferentes perspectivas de envolvimento (graus de não familiaridade) para produzir múltiplos significados das ocorrências do caso.

A fim de investigar o tema em sua profundidade, utilizou-se para a fundamentação teórica de levantamentos de dados através de pesquisa bibliográfica. Estudos de alguns pesquisadores da área que ajudaram no entendimento de conceitos relevantes acerca da temática e análise dos dados coletados por meio de entrevista narrativa.

A pesquisa qualitativa busca abordar o mundo, ou seja, por meio dela se entende, descreve, em ocasiões se explica os fenômenos sociais. Através dela tem-se acesso a experiências, interações e dados em seu contexto natural. Assim, leva-se a sério o contexto, os casos e a história para entender o que está sendo estudado. A pesquisa qualitativa procura adaptar os métodos e a teoria conforme aquilo que se estuda. A investigação qualitativa para (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LUDKE e ANDRÉ, 1986 e FLICK, 2009) é de cunho narrativo sociocultural. A abordagem narrativa sociocultural consiste em explicar a realidade da pesquisa, não se limitando em apenas descrever, mas sim descrição complementada pela explicação.

O estudo aqui proposto caracterizou-se como sócio histórico por que se apresenta pautada no diálogo não somente em perguntas e respostas diretas. Busca-se compreender não somente o sujeito, mas também o contexto, considerando todos os elementos da ocasião e suas interações e influências mútuas, isto é, a compreensão da totalidade.

A partir dos objetivos propostos para a pesquisa, foi selecionada a entrevista narrativa semiestruturada com tópicos guias como instrumento para coleta de dados. Também se utilizou o Diário de Campo que compôs o Relatório de Estágio na área da surdez para busca dos dados. Uma das alunas da turma em que realizei o estágio é objeto de estudo desta pesquisa.

As narrativas para Flick (2009, p.164) permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente.

Na perspectiva de Gil (2009, p.109) as entrevistas são uma forma de interação social. As entrevistas permitem que o pesquisador consiga informações sobre o assunto desejado, ela é dialógica, pois parte de uma conversa entre entrevistador e entrevistado.

Nesse viés a entrevista narrativa não utiliza perguntas fechadas objetivas, permite ao entrevistado relatar experiências além de estimulá-lo a relatar acontecimentos importantes da vida e do contexto social. Através da entrevista narrativa é possível investigar a intimidade do entrevistado e realizar coletas de dados que nos interessam para a futura análise.

A entrevista narrativa semiestruturada foi realizada com a mãe, sujeito desta pesquisa e que será denominada de “**S**” (de sujeito). **S** é mãe de uma adolescente surda de quinze (15), anos de idade que, para preservar a identidade, será chamada aqui de “**A**” (de aluna).

A entrevista semiestruturada foi organizada por tópicos guias, com intuito de proporcionar um diálogo entre pesquisador e entrevistado, os tópicos guias são construídos para contemplar os objetos da pesquisa.

A escolha deste instrumento deu-se, pois não necessita de perguntas fechadas, o entrevistador pode utilizar tópicos para desenhar o caminho da entrevista. Sendo assim obtêm-se respostas mais amplas sobre o assunto pesquisado.

Conforme as reflexões de Oliveira (2008), “há momentos das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser respostas relativamente livres caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes” (OLIVEIRA, 2008, p.12).

Assim, acredita-se que a entrevista semiestruturada é uma das formas mais adequadas de levantar dados para a pesquisa, pois deixa o entrevistado dar respostas mais abertas mantendo uma interação entre pesquisador e entrevistado, sem que se perca o foco da pesquisa.

Para realizar a Entrevista fez uso de algumas/das questões/tópicos guias que destaco abaixo:

- História de vida da aluna;
- Descoberta da surdez;
- Conhecimento da família em relação a Libras;
- Comunicação em casa;
- Sinais caseiros;
- Mudanças de sinais / gestos;
- Comunicação hoje na família;

CONTEXTO DO OBJETO DE ESTUDO

Conforme os dados obtidos a aluna **A** nasceu em agosto de 2002, na cidade de São Borja/ RS. De acordo com diagnóstico ela possui surdez bilateral de grau profundo. Na época da realização deste estudo, **A** estava com quinze (15) anos de idade, morava com a família (pai, mãe e um irmão mais velho). Conforme a entrevista realizada com a **S**, a **filha** era considerada ouvinte até aproximadamente os dois anos de idade.

Para oferecer melhor oportunidade de estudo, a família resolveu mudar-se para Santa Maria em 2017. Sendo assim, **A** foi transferida para o 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, iniciando o ano letivo no mesmo ano nesta escola.

Anteriormente frequentava uma escola de ensino comum/regular na cidade de São Borja, onde praticava cinquenta (50) minutos de aula de Libras por semana. Mesmo assim, a aluna não possuía domínio da Língua de Sinais, pelo tempo restrito em contato com a Libras e, por não conviver com outros surdos cotidianamente.

AFINAL, O QUE É LÍNGUA E LINGUAGEM?

Para realizar a revisão teórica neste capítulo trago a perspectiva dos autores Mortellota e Alkimim, pesquisadores da linguística, que buscam estudar cientificamente a linguagem e, da sociolinguística que estuda a língua na sociedade. Também utilizo as obras de Vygotsky, Fernandes e Quadros, para definir língua e linguagem.

Para Fernandes (2003), a língua é um sistema de regras, é um tipo de linguagem. Conforme Quadros (2004, p. 7), a língua é um sistema de signos compartilhados por uma comunidade linguística comum. Sendo assim, a fala ou os sinais são expressões utilizadas em diferentes línguas. A língua é, portanto, expressão linguística que acontece em meio a trocas sociais, culturais e políticas.

Primeiramente é preciso entender que não há separação entre língua e linguagem e que uma não existe sem a outra. A linguagem e a língua estão para o ser humano como o único meio de atingir o outro, meio de transmitir e receber mensagens, ou seja, elas necessitam do outro. É na interação com o outro que constituímos a linguagem.

Em geral, a linguagem é qualquer forma de comunicação humana ou não, que apresenta significado para seus usuários, se estabelece a partir da interação dos indivíduos.

De acordo com Mortellotta (2010, p.15) a linguagem é qualquer processo de comunicação como a linguagem dos animais, linguagem corporal, a linguagem das artes, linguagem da sinalização, linguagem escrita, entre outros.

Nos trabalhos de Vygotsky a linguagem e o pensamento são questões fundamentais e foco principal de seus estudos. Em sua perspectiva a linguagem é o sistema básico de todos os grupos humanos, o seu desenvolvimento é impulsionado pela necessidade do ser humano em se comunicar. A faculdade da linguagem é exclusiva do ser humano, por muito tempo a sociedade relacionou a linguagem diretamente à fala, ou seja, ao som.

De acordo com Quadros (1997) os estudos apontam que:

[...] a aquisição da linguagem somente é possível em seres humanos por serem dotados de uma capacidade linguística mental geneticamente determinada (a faculdade da linguagem-*I-language*). O ambiente e a interação social apresentam importância inquestionável para o desenvolvimento da *E-language*". (QUADROS 1997, p. 69).

Portanto, entende-se a linguagem como sendo a capacidade humana em se comunicar e de produzir sentimentos, por meio das línguas. A linguagem pode ser definida como um fato social, ou seja, é estabelecida através da relação com a sociedade.

Para Vygotsky o desenvolvimento da linguagem ocorre através de interações sociais, passando de relações interpessoais para intrapessoal, logo o processo da apropriação da linguagem é que a criança organiza seu pensamento, planeja suas ações e imaginar situações, amplia noções de tempo e espaço.

Alckmin (2012), com base nas escritas de Benveniste colocam que: "sendo assim, pelo exercício da linguagem, pela utilização da língua, que o homem constrói sua relação com a natureza e com os demais indivíduos. Em outros termos a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua" (ALCKMIN,2012, p. 28).

Sendo assim, a língua é um tipo de linguagem, é um sistema convencional compartilhado por uma comunidade em comum, as línguas sempre exibem uma variação, isto é, não se apresenta de forma homogênea.

Conforme Alkimim (2012), a definição de língua diz respeito ao instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros da sociedade. [...] a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência (ALCKMIN, 2012, p.29).

Portanto, a língua constitui o ser humano plenamente, através dela que nos comunicamos, constituímos identidades adquirimos e partilhamos conhecimentos acerca do mundo. Assim, entende-se que não há linguagem sem língua, com isso entende-se também que para o sujeito constituir a linguagem é necessário o uso da língua, pois é através dela que o sujeito organiza seu pensamento, planeja suas ações, imagina e constitui sua identidade.

COMO ADQUIRIMOS A LÍNGUA? E COM OS SURDOS? COMO ACONTECE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA VISUAL ESPACIAL?

Na sociolinguística a língua e linguagem estão diretamente ligadas a sociedade e cultura logo uma não pode ser concebida sem a outra. Nesse viés, a língua é considerada um fato social e adquirida pelos sujeitos através da relação do homem com a sociedade, ou seja, convívio social, troca social e cultural.

Considerando que aquisição da língua ocorre no contato desde bebê com os demais sujeitos, neste sentido, é na relação com outro, é no meio em que estamos imersos que acontece a construção linguística. Assim, a aquisição da língua ocorre naturalmente e espontaneamente, e acontece no dia-dia e entre a interação com quem a usa.

Vygotsky aponta em seus estudos que a interação com o ambiente e o contexto social são determinantes para o desenvolvimento da linguagem. Desse modo, um ambiente linguístico adequado favorece experiências necessárias para aquisição da linguagem.

A língua é o meio que constitui uma linguagem, como já afirmado anteriormente. Mas para os surdos, durante longos anos, a educação que permaneceu foi a do oralismo, que, segundo Rampelotto (2004) é àquela que

Utilizava uma didática que forçosamente tentava normalizar o outro surdo, que tentava curá-lo da surdez através de um trabalho de correção, de articulação, de leitura labial, de exercícios fonoarticulatórios, de ritmo, de treinamento auditivo e outros treinamentos de habilidades menores (RAMPELOTTO, 2004, p.16)

Enfim, era realizado um trabalho fundamentado em uma didática especial e de medicalização da surdez. Neste sentido, através da língua falada houve a tentativa de adaptação, de normalização dos sujeitos surdos para fazê-los ouvir e falar.

No entanto, sujeitos surdos não experienciam a linguagem através do som, mas sim através da experiência visual.

Segundo Perlin e Miranda (2003), a experiência visual

Significa usar a visão [...] como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (PERLIN E MIRANDA, 2003, p. 218).

A língua de sinais se apresenta diferente das demais línguas orais, isso porque ela é uma língua visual espacial, e não é estabelecida pelo canal oral auditivo. Para Quadros (1997), em relação às línguas de sinais comentam que

a voz dos surdos são as suas mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para o surdo. Pensar sobre surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a língua de sinais (QUADROS, 1997, p.119).

De acordo com a mesma autora citada acima, o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda é semelhante ao da criança ouvinte. Isso porque a aquisição das línguas de sinais, seja ela americana, francesa, uruguaia, brasileira, etc, podem ser comparadas a aquisição das línguas orais de qualquer país. A língua de sinais é considerada uma língua natural, portanto ela é a primeira língua a ser adquirida pela criança surda. Assim, o surdo adquire a língua de sinais de forma equivalente ao processo de aquisição das línguas orais faladas por ouvintes, desde que esteja em contato com a comunidade surda. Para o surdo constituir a linguagem é preciso adquirir e usar cotidianamente a Língua de Sinais pois é através dela que o sujeito organiza seu pensamento, planeja suas ações, imagina, constitui sua identidade.

Para Lodi e Luciano (2009) “a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social e desenvolvendo-se no plano das interações sociais, nas relações interpessoais” (LODI; LUCIANO, 2009, p.34).

Faz-se necessário entender que a criança não aprende a língua, mas sim adquirir de forma natural e espontânea, através da família do contexto social, comunidade surda, ou seja, a criança necessita estar em relação com outro que possua domínio da linguagem, ela precisa experimentar a língua em diversas situações de uso.

Para que a criança surda consiga estruturar seu pensamento, aprenda a se comunicar, desenvolve o cognitivo, ou seja, suas funções psicológicas superiores¹, faz-se necessário que ela desenvolva a linguagem de forma completa, somente após a apropriação da linguagem em sua totalidade é que a criança se constitui como sujeito da linguagem.

Moura (2013) afirma que: “[...] a Libras seja a primeira língua da criança para que, estando ela em posse da mesma possa se organizar como ser da linguagem e possa pensar, decidir, se constituir e organizar o mundo ao seu redor” (MOURA, 2013, p.20).

O processo de aquisição da linguagem inicia logo após o nascimento, e desenvolve-se ao longo de sua formação como indivíduo pensante. Sendo assim, as crianças surdas precisam estar expostas a língua muito cedo, para que possam adquiri-la de forma natural e espontânea, passando pelas fases naturais de aquisição da linguagem.

¹ Para Vygotsky as funções psicológicas superiores são ações conscientes como atenção voluntária, memória deliberada, pensamento abstrato comportamento intencional e outros, são funções tipicamente humanas, o ser humano, já nasce com uma estrutura biológica que permite desenvolvê-la. Mas como e até que ponto elas serão desenvolvidas de fato dependerá de sua inserção social.

Fernandes e Correia (2005), dizem que é preciso “propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento, privá-la desse direito, sem qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade” (FERNANDES e CORREIA,2005, p.18).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Neste item teve início a análise dos dados coletados em 2017 e 2018 utilizando os fragmentos narrativos de **S** e também, de excertos que aparecem no Relatório de Estágio Supervisionado na área da surdez quando desenvolvi a prática pedagógica com a aluna **A**, de março a junho de 2017. Para tal empreendimento elaborou duas Unidades de Análise com o propósito de discutir os dados coletados na pesquisa. As categorias que destaco são:

- Dos sinais caseiros à aquisição das Libras;
- Dos meios favoráveis à construção linguística de “**A**”.

Dos sinais caseiros à aquisição da Libras

Antes de iniciar propriamente a análise é importante mencionar que **A** vive, desde o nascimento, em um ambiente artificial. Seus pais e familiares são todos ouvintes, sendo a língua oral a modalidade mais utilizada em seu meio de interação e comunicação em casa. Isso porque os pais e a família desconhecem a Libras, portanto não utilizam na comunicação com **A**.

Para Karnopp (2005):

As investigações em relação à aquisição da linguagem de crianças surdas procuram colocar os informantes em categorias separadas, considerando o ambiente linguístico da criança. Assim, temos crianças surdas com pais surdos (ou somente o pai, ou somente a mãe) e crianças surdas com pais ouvintes – o ponto central é saber se a criança surda esteve exposta à língua de sinais (KARNOPP, 2005, p. 2).

Embora **A** já tivesse contato com a Libras desde um ano e meio de idade, a família, mesmo assim, construiu sinais caseiros para se comunicar. Ao ser entrevistada a mãe de **A** diz:

[...] O contato com outros surdos era nos atendimentos com a professora, pois era dupla com uma colega surda que morava pra fora na campanha. Há uma comunidade surda em São Borja, mas, acontecia que eles eram mais avançados, e **A** ficava no grupo dos menores, os adultos da comunidade já estavam fazendo faculdade, formados ou casados. Então ela não tinha o convívio com esse grupo que tinha o avanço na Libras, o convívio era com as crianças que não possuíam o conhecimento da Libras (**S**) (Entrevista/ 2017).

Conforme Albares (2015), “a comunicação gestual caseira ou linguagem caseira é conhecida por muitos estudiosos como gestos limitados e realizados por surdos que não têm e/ou nunca tiveram contato com a língua de sinais”. (ALBARES 2015, p.243). Foi assim que **A** conviveu no ambiente familiar até a chegada à escola e comunidade surda.

Desde a infância **A** utilizava no contexto familiar sinais caseiros, esses foram criados pela família com intuito obter-se a comunicação. É possível verificar isso nas colocações relatadas por **S** quando diz:

[...] através de sinais caseiros, do jeito que eles me entendiam mostrando as coisas, os sinais essenciais eu sabia pai, mãe, água, por exemplo, copo, daí eles foram pegando... as demais coisas eu criava um sinal. Sempre me perguntavam como fazia para me comunicar com eles? ... eu fazia sinais errados... eu inventava... nós fomos criando... era sinais da família... dos amigos ouvintes, eles utilizavam os nossos sinais (**S**).

[...] agora ela não utiliza mais os sinais caseiros, corrige a nós e os amigos que estão analfabetos em Libras. (**S**).

Figura 1 - Fases de aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais



Fonte: FANTINEL, P.F. Material da aula proferida no Concurso Público. UFSM. 2010.

Em relação aos aspectos do desenvolvimento da linguagem na criança surda, para melhor visualizar, trago um quadro (Figura 1) elaborado e utilizado por Fantinel (2010), em um concurso público para professor substituto na UFSM, utiliza Quadros (1997), para apresentar as Fases de aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais.

Quanto à fase pré-linguística, vale mencionar que “se inicia quando a criança nasce e finaliza com o aparecimento dos primeiros sinais” (KARNOPP, 2005, p.2). Um período que se caracteriza, “pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar” (KARNOPP, 1999).

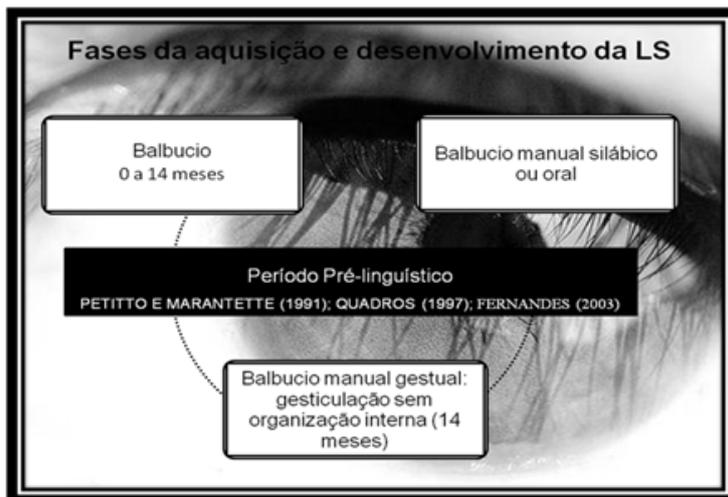
Em bebês ouvintes, por exemplo, as produções manuais também acontecem, mas são interrompidas, pois as crianças não estando exposta a língua de sinais não irão desenvolvê-la.

De acordo com Strobel (2008):

[...] quando chega à fase do balbucio é que começa a ser diferenciado um do outro. Porque o bebê ouvinte, podendo ouvir os sons do ambiente ao redor ele tenta se comunicar emitindo sons, enquanto o bebê surdo, não ouve sons do ambiente e, por isto, as primeiras “palavras” não surgem. (STROBEL 2008, p.45)

Abaixo a sequência do esquema feito por Fantinel (2010), para apresentar o Período Pré Linguístico no desenvolvimento da LS (Figura 2):

Figura 2 - Período Pré-linguístico no desenvolvimento da Língua de Sinais:



Fonte: FANTINEL, P.F. Material da aula proferida Concurso no Público. UFSM, 2010.

O período pré-linguístico ocorre naturalmente e espontaneamente e é independente da modalidade da língua. Vai acontecer tanto de forma oral auditiva quanto espaço visual, ou seja, ocorre tanto em crianças ouvintes como em crianças surdas. É por isso, talvez, que **S** (mãe de **A**), no fragmento a seguir diz: “[...], mas ela sempre dava resposta para nós, passou pelo balbucio tudo normal, como uma criança ouvinte, pedia papa, mama. Em nenhum momento houve desconfiança de que a **A** era surda (**S**)”.

Outro período percebido, através das colocações de **S** na entrevista é o estágio de um sinal, onde **S** diz:

[...] até então os sinais que eles conseguiam fazer eram banheiro, água, essas coisas simples da Libras... esses sinais básicos diários de casa ela já sabia. Mas o restante era apontação, ela começou a usar mais sinais por volta dos cinco anos quando ela percebeu que precisa se comunicar...que tinha que ter comunicação. (S)

Diferente do estágio pré linguístico, esse acontece em idades diferentes para crianças surdas e ouvintes. Conforme Quadros (1997) o estágio de um sinal inicia por volta dos doze meses de idade, e vai até aproximadamente os seus dois anos de idade em crianças surdas.

A criança refere-se aos objetos por meio de apontação, sentindo, tocando, experimentando, etc. Ela usa a linguagem não verbal para chamar atenção para necessidades pessoais, nesse período a criança busca reproduzir sinais embora não apresente sinais perfeitos.

Quanto à reprodução de sinais pelas crianças, Lodi e Luciano (2009), coloca que “é de extrema importância para o processo de desenvolvimento de linguagem, pois é por meio da imitação que as crianças começam a compreender o mundo ao seu exterior e as ações realizadas pelo outro”. (LODI e LUCIANO, 2009, p.35).

Figura 3 - Segue o esquema que apresenta o Estágio de Um Sinal



Fonte: FANTINEL, P.F. Material da aula proferida no Concurso Público. UFSM, 2010.

Nessa fase a criança surda imita sinais e gestos para entender e ser entendida, assim como as crianças ouvintes elas usam gestos para pedir colo, apontar quando quer algo. Ao entrar no estágio de um sinal ocorre a transição em que a apontação se transforma em sinal, e logo desaparece.

Sendo assim, 'A', antes de entrar em contato com a comunidade surda em Santa Maria, encontrava-se linguisticamente excluída, pois a língua utilizada no convívio familiar, escolar e social era a língua oral e porque a família desconhecia (ainda hoje são poucos os sinais que conhecem/dominam) a Libras. A interação então era basicamente através da comunicação oral, pelo menos até a época da primeira entrevista realizada com S. As colocações da mãe reforçam o que foi dito acima. S diz que:

"[...] eu não tinha conhecimento da Libras, sabia pouquíssima coisa.

[...] ela não tinha o convívio com esse grupo que tinha o avanço na Libras, o convívio era com as crianças que não possuíam o conhecimento da Libras. [...] as professoras me falam que A precisava ter contato com os surdos, mas cadê os surdos? Não tinha, pois cada um já tinha feito a sua parte se formado, os adultos se juntavam se encontravam, mas elas eram menores então ficavam de fora (S)".

Segundo Pereira (2013), é aconselhável que:

"Os pais também aprendem a língua de sinais porque é na interação com a família que os filhos vão se desenvolver, adquirir valores, cultura etc. Ter uma língua em comum é importante não apenas do ponto de vista da comunicação, mas também para o desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional da criança." (PEREIRA, 2010, p. 2)

Lodi e Luciano, (2009) destacam que é necessário que as crianças surdas tenham contato com adultos surdos, pois por meio desta interação é que irão ampliar suas relações com o mundo. Assim, conforme Vygotsky (1995) é pela linguagem que o sujeito desenvolve suas funções psicológicas superiores, ou seja, são desenvolvidas através da inserção social.

Ainda que a aquisição de uma língua seja tardia, o seu processo de aquisição é imprescindível para que aconteça. Isto porque estamos constantemente em processo de aprendizagem, desde que existam condições e meios favoráveis ao desenvolvimento do processo cognitivo superiores.

Neste contexto, outros autores corroboram com o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas. Quadros (1997), diz que o processo de aquisição da linguagem de uma criança ouvinte é análogo ao processo de aquisição da criança surda. Refere-se que “com crianças surdas filhas de pais ouvintes a situação é completamente diferente. Mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, mas apenas com a criança, pois é um sistema criado em função da criança ter nascido ‘deficiente’”. (QUADROS 1997, p. 80)

As crianças surdas deveriam estar expostas à língua desde muito cedo, para que assim a aquisição ocorra de forma natural, espontânea e visual espacial, junto à família, o contexto social e no âmbito escolar. No entanto, a maioria dos pais ouvintes de crianças surdas desconhece ou pouco conhece a língua de sinais. E, sendo assim, com a falta de conhecimento e também do desconhecimento da/ sobre língua de sinais, muitas das crianças surdas estão sendo expostas a língua de sinais tardiamente.

Diante disso Lodi e Luciano, (2009) consideram que:

o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, [...] filhas de pais ouvintes que desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais, torna-se necessário que sejam proporcionadas condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação da linguagem para esses sujeitos (LODI e LUCIANO, 2009, p. 36).

Fica evidente na fala de **S**, que **A** teve contato tardiamente com a língua de sinais, cultura e comunidade surda. Apenas aos quinze (15) anos de idade, quando entrou na escola de surdos de Santa Maria, que teve condições linguísticas para iniciar o processo de aquisição da linguagem. Pode-se perceber isso nas colocações de **S** quando diz que: “[...] Ela caiu de ‘paraquedas’ na escola Coser, ela não tinha noção da fluência em Libras... mínima coisa sábia pois... ela sabia a comunicação que ela criou com os amigos... eles se entendiam, mas não era o correto (**S**)”.

Diante disso, percebe-se que sem uma língua A apresentava dificuldades em comunicar-se e relacionar-se com os demais surdos, assim como mencionado pela mãe que a filha demonstrava não entender a língua de sinais. Confirma-se isso através de fragmentos retirados do relatório de estágio.

“Nas aulas ela fica perdida sem entender nada devido à falta de conhecimento e uso da Libras, há colegas que tentam ajudá-la, mesmo assim não adianta muito, quando lhe é explicado sobre a atividade proposta ela insinua que entendeu, mas na verdade não entendeu. Apresenta limitações que parecem ser relacionadas aos elementos da comunicação e da linguagem...[...] sua interação com os demais fica comprometida devido a isso, por várias vezes ela acaba ficando isolada dos outros.” (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2017, p. 12).

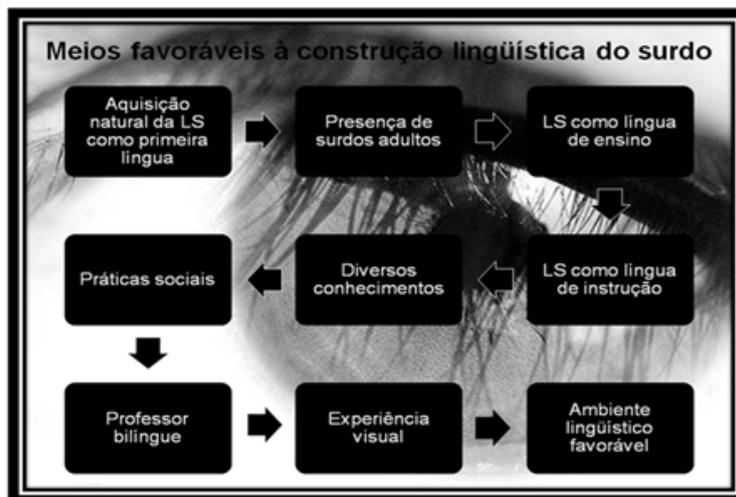
Diante dos relatos de **S** e das colocações que constam no Relatório de Estágio é possível perceber que logo no início da imersão de **A** na escola, a aluna obteve avanços na aquisição da Libras. Sobre esta questão **S** coloca que: “[...] foi muito rápido, dentro de alguns dias, percebi que ela estava avançando na Libras, quando ela começou a nos corrigir me dizendo que estou fazendo ou usando errado o sinal (**S**)”.

Assim, evidencia-se que **A** começa a deixar de usar os sinais caseiros que utilizava no âmbito familiar passando para os sinais da Libras.

Dos meios favoráveis à construção linguística de “A”

A segunda Unidade de Análise refere-se aos meios favoráveis à construção linguística do surdo. Novamente faço uso do esquema utilizado por Fantinel (2010), para mostrar os meios favoráveis utilizados por A quando imersa na comunidade surda.

Figura 4 - Meios favoráveis para a construção linguística dos surdos



Fonte: FANTINEL, P.F. Material da aula proferida no Concurso Público. UFSM, 2010.

Neste trabalho será abordado o ambiente linguístico - a Escola de Surdos, que deu início ao processo de desenvolvimento e aquisição da Libras por **A**.

A Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser tem como filosofia uma proposta de Educação Bilíngue para surdos, ou seja, utiliza a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2001), o ambiente linguístico desta escola tem como propósito promover o desenvolvimento do cidadão analítico, reflexivo, crítico, capaz de transitar emocional e intelectualmente pela sociedade. A escola aborda o currículo a partir de ideias sócio antropológicas onde a comunidade de alunos surdos e a língua de sinais tem função fundamental na educação desses sujeitos.

Como exemplo cito fragmentos narrados por **S** que mostram essa questão:

“[...] no momento que ela entrou no Coser teve que entrar na rotina, usar a Libras correta, no início não foi fácil, pois ela não entendia o que eles estavam falando [refere-se aos sinais utilizados na Libras]...agora ela já está mais no vocabulário deles [refere-se a comunidade surda], mas tem coisa ainda que ela não entende. (**S**).”

Da mesma forma, evidencia-se também fragmentos no Relatório de Estágio que revela:

“Quando se iniciou os atendimentos a aluna tinha pouco conhecimento e domínio da língua de sinais. Até o último dia das intervenções, percebemos que a aluna obteve um avanço significativo para seu desenvolvimento e aprendizado” (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2017, p. 24)

Conforme o parecer pedagógico do relatório de estágio e os relatos de **S** observa-se nitidamente que em pouco tempo constatou-se um desenvolvimento em relação a Libras, através do contato cotidiano com a comunidade surda **A** demonstrou que, mesmo tardiamente, a aquisi-

ção da linguagem está ocorrendo.

A imersão na comunidade surda escolar e a presença de surdos adultos fluentes em Libras proporcionou, sem dúvida, um ambiente linguístico adequado para a aquisição e desenvolvimento da LS por **A**.

Nas colocações de Karnopp (2005), a melhor forma de adquirir a língua visual espacial é:

“Exposição à Língua de Sinais. A Língua de Sinais deve ser adquirida tão cedo quanto possível, e a criança surda deve estar exposta e interagir com sinalizadores fluentes, quer sejam os pais, professores ou outras pessoas, preferencialmente surdas [...] ressaltando a importância de Escolas de Surdos, ou mesmo de creches com turmas de surdos e com professores surdos para que essa criança tenha um ambiente linguístico apropriado à aquisição e desenvolvimento da linguagem” (KARNOPP, 2005, p. 9).

Nos relatos de **S** pode-se observar que **A**, ao interagir com sinalizadores fluentes em Libras, facilmente adquire a língua.

“Pelo que eu consigo acompanhar ela na escola, está excelente... eu esperava bem menos, esperava que fosse aprender aos poucos que fosse aprender mais devagar. Não esperava que com apenas seis meses na escola ela já fosse aprender tanto a Libras”. (**S**)

Em outro fragmento **S** coloca que utilizou o aplicativo Hand Talk para aprender a Libras e assim pode comunicar-se e acompanhar a filha.

O aplicativo Hand Talk é “ uma plataforma que traduz simultaneamente conteúdos em português para a língua de sinais brasileira e tem por objetivo a inclusão social de pessoas surdas” (https://pt.wikipedia.org/wiki/Hand_Talk).

A mãe (**S**), relata que fez uso deste aplicativo para compreender a filha quando não a entendia. Ela também demonstrou interesse e preocupação em aprender a Libras, pois já não conseguia acompanhar a evolução da menina. **S** relata que:

“Eu baixei um programa no celular dela, aquele do bonequinho o aplicativo [refere-se ao aplicativo Hand Talk], é onde busco saber quando não entendo, pergunto pra ela o que não entendi, digo pra ela escrever ali [refere-se ao aplicativo], daí o boneco me diz, é onde eu corro, meu socorro. (**S**)

Eu preciso necessariamente fazer um curso, pois eu vou ficar para trás, não consigo acompanhar ela, eu sei o básico da Libras”. (**S**)

Entre os meios favoráveis e fundamentais para a construção linguística de **A**, ressalta-se a aquisição da língua de sinais como primeira língua estruturada. Isso contribuiu, de maneira decisiva, para o seu desenvolvimento, pois foi através da Libras que **A** consegue se expressar, se comunicar e aprender, ou seja, adquirindo a linguagem e constituindo-se como sujeito. Assim, é fundamental estar em contato com o outro que utiliza a língua de sinais cotidianamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional de qualquer pessoa surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi na prática pedagógica e realizando esta pesquisa que percebi o quão importante é para o professor e familiares ouvintes conhecer o sujeito surdo e as implicações no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e da construção cultural quando tardiamente adquire a língua de sinais. Foi no espaço da escola de surdos que compreendi o desenvolvimento linguístico desses

sujeitos. Observando e considerando os diferentes contextos aos quais os surdos crescem e interagem que entendi o atraso na linguagem vivido pela adolescente – objeto de estudo nesta pesquisa e, de muitos outros jovens que chegam à comunidade surda tardiamente. É indispensável, portanto, entre todos os recursos necessários para o desenvolvimento desses sujeitos, a aquisição da língua de sinais.

Antes de tudo, na fundamentação teórica foi preciso refletir sobre os conceitos de língua e linguagem, ficando evidente que uma não existe sem a outra, e sua aquisição ocorre através da interação social. É garantido e oportunizado um ambiente em que a língua visual espacial seja usada todo o tempo que a criança surda pode constituir-se e desenvolver-se linguisticamente.

Neste sentido, considero os aspectos analisados neste trabalho como mais uma fonte para quem ainda tem dúvidas que a língua de sinais constitui o símbolo da surdez.

Ainda assim, é preciso continuar os esforços para que familiares ouvintes, que têm filhos surdos, percebam que a Libras é a modalidade de comunicação, organização e estruturação do pensamento desses sujeitos. E quando o ambiente em que o filho surdo vive é artificial se torna inviável a interação entre seus pares ouvintes se eles (os ouvintes) desconhecem essa língua. Por fim, percebe-se que o ambiente linguístico apropriado é determinante para garantir às crianças surdas o acesso à língua de sinais.

REFERÊNCIAS

- ALBARES, R. S. S.; BENASSI, C. A. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. In: Revista Diálogos: linguagens em movimento, Cuiabá, V. 3, n. 1, p. 240-255, jan. / jun. 2015.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: Bentes, A. C.; Mussalin, F. (Org.). Introdução à linguística. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012, v. 1, p. 21-47.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.
- FANTINEL, P.F. Aula proferida Concurso Público. Slides. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. 2010.
- FERNANDES, E. CORREIA, C. Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem In. FERNANDES, E. (org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FLICK, U. Introdução a pesquisa qualitativa. Trad. Elias Costa. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- KARNOPP, L. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. v. 3, n. 5, ago., 2005.
- LODI, A.C.B; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). Uma escola duas línguas: letramento em

língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTELOTTA, M. E. Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico – Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características. Alagoas: Travessias, 2008

PEREIRA, M. C. O ensino de Língua Portuguesa para surdos. 2010. In: <https://novaescola.org.br/conteudo/1743/maria-cristina-da-cunha-pereira-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos>. Acesso em 20 de março de 2018.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: O narrar e a política. In: Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, v. 5, p. 217-226, 2003.

QUADROS, R M. de. Educação de Surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. de; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Editora Art. Med, 2004.

RAMPELOTTO, E. M. Mesmidade Ouvinte e Alteridade Surda: invenções do outro no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda- Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Organizadores

Mauricio Loubet

Doutorando em Estudos de Linguagens e Mestre em Educação - Educação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especialista em Libras, Braile e Comunicação Alternativa. Atualmente é professor efetivo de Libras e língua portuguesa como segunda língua para Surdos, Cultura e Estudos Surdos na Faculdade de Educação (FAED-UFMS) coordenador do grupo de pesquisa Cultura Surda. Orienta pesquisas na área de estudos Surdos e língua portuguesa como segunda língua para surdos. Pesquisou a inclusão educacional de Surdos brasileiros e bolivianos na região fronteira. Têm experiência na tradução e interpretação da Libras e língua portuguesa em diversos contextos.

Magno Pinheiro de Almeida

Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - Campus de Três Lagoas - Área de concentração: Estudos Linguísticos - Linha de Pesquisa: Análise, Descrição e Documentação de Línguas. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS - Campus de Campo Grande - Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura - Linha de Pesquisa Produção de Texto Oral e Escrito na Sociolinguística; Graduado em Letras - UNIGRAN, Proficiente em Tradução e Interpretação e na Docência em Libras - MEC, Professor e Intérprete com experiência na Educação Básica tanto no ensino fundamental Inicial, Final, Médio e no Mestrado em Letras - UEMS. Atualmente professor do quadro permanente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS campus de Paranaíba - CPAR. Participa da Comissão de Monografias do curso de Psicologia - UFMS/CPAR, Participa da COE da Administração UFMS/CPAR e da Comissão Setorial de Extensão do Câmpus de Paranaíba (CSE/CPAR), também participa do Comitê Permanente de Acompanhamento e Avaliação dos Projetos de Ensino de Graduação (Copeg) é Coordenador do Projeto de Extensão em Libras Básico UFMS/CPAR, Orientador Pedagógico do Cursinho Popular UFMS/CPAR, Participa como Suplente do Conselho Curador da Fundação de Apoio à Cultura e Ensino - FAPEC. Disciplinas Atuante: Estudos de Libras, Educação Especial, Língua Portuguesa para Surdos, Português Instrumental, Comunicação Empresarial, Tendências em Educação Matemática, Leitura e Produção de Textos, professor convidado nas disciplinas: Tópicos de Seminário em Administração e Empreendedorismo e Inovação. Organizador da FAITEC - Feira Acadêmica de Inovação e Tecnologia. Professor do MBA da UFMS/CPAR nas disciplinas de Metodologia Científica, Gestão de Pessoas e Comunicação Empresarial; Gestão de Conflitos nas Organizações.

Índice Remissivo

A

abordagem 11, 17, 60, 62, 63, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 86
acessibilidade 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21
AEE 57, 58, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122
alimentação 5
aluno 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122
alunos 35, 38, 39, 41, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116
alunos surdos 124, 127
análise 11, 13, 14, 44, 47, 49, 50, 57, 66, 69, 71, 75, 77, 96, 97, 106, 107
aprendizagem 44, 55, 58, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 71, 75, 76, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 87
atendimento 18, 20, 21, 57, 59, 66, 67, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 98, 109, 111, 112, 121

B

bilingue 102, 106, 107
bilíngue 2, 45, 53, 58, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 95, 83, 84, 86, 88, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107
bilinguismo 53, 73, 83, 84, 95, 96, 104, 105, 109, 110, 117, 121, 124, 125, 127, 128, 131

C

colegas 102
comunicação 125, 126, 127, 128
comunidade 26, 27, 28, 30, 31
condutores 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
construção 56, 57, 58, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73
contos de fadas 24, 25, 28
Contran 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
criança 44, 52, 67
cultura 11, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 124, 125, 129
cultural 25, 26, 28, 31
cultura surda 24, 25, 26, 27, 33

D

desafios 74, 75, 77, 79, 82, 88, 101, 102, 106

desenvolvido 44

desenvolvimento intelectual 25

dignidade 64, 65, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100

discussão 66, 75, 77, 79, 83, 91, 97, 110, 111

E

educação 2, 11, 13, 17, 21, 37, 38, 43, 44, 45, 48, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

educacionais 89, 91, 94

educacional 43, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 91, 94, 96, 97, 98, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 117, 118, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131

ensino 16, 17, 20, 21, 43, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 55, 59, 60, 64, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121

estratégias 20, 44, 47, 53, 54, 60, 67, 71

F

formação 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

funcionários 102

H

histórico-cultural 56, 57, 63, 65

I

inclusão 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 44, 45, 48, 49, 54, 55, 57, 60, 61, 64, 65, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 82, 83, 84, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 103, 109, 110, 117, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

inclusão escolar 109

inclusiva 44, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88

indivíduos 25, 26, 27, 30, 31

infantil 25, 27, 32

instrumentos 59, 60, 62, 64, 66, 68, 69, 97, 109, 124, 129

intérprete 13, 18, 20, 35, 36, 37, 38, 39

L

legais 89, 92, 97, 99

legislações 13, 15, 21, 57, 102, 123, 124, 125, 127, 133

leitura 117, 119

Libras 2, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 156

língua 2, 90, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

linguagem 11

língua portuguesa 2, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 59, 81, 95, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

linguística 20, 21, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 58, 70, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 102

linguísticas 75, 76, 77, 78, 82, 85, 87

literatura surda 25, 26, 28

M

metodologia 67, 91, 97, 102, 105, 106

motoristas 11, 14

mudo 11

P

pedagógica 48, 62, 67, 79, 80, 85, 86
peçoal 25
peçoas 102, 103, 104, 106
políticas 124, 125, 127, 128, 129, 130
políticas públicas 17, 45, 60, 69, 72, 75, 76, 78, 97, 98
práticas 13, 18, 49, 57, 61, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 86, 87, 88
professores 37, 38, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 62, 66, 69, 70, 102, 104, 106, 107
profissionais 124, 127, 130, 131, 132, 133
profissional 15, 16
projeto 34, 35, 38, 39, 41

R

recursos 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70
regulamentação 12, 17, 94

S

sala 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70
saúde 5, 11, 12, 16
sinais 13, 18, 20, 45, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 61, 65, 70, 71, 83, 84, 86, 90, 91, 96, 97, 99, 100
sistema 5
sociais 110, 111, 114, 117, 121
social 25, 31, 32, 124, 131, 132, 135
sociedade 26, 28, 31
surda 11, 13, 15, 17, 19, 21, 22, 102, 103, 104, 106, 107, 125, 130, 133, 135
surdez 11, 16, 19, 20, 22, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 72, 77, 81, 82, 83, 84, 86, 97, 102, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 133
surdo 20, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 90, 91, 94, 95, 97, 99, 102, 103, 105, 106, 107, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133
surdos 10, 11, 13, 14, 17, 19, 23, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99,

100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

T

tecnologia 26

V

visual 125, 126, 127



AYA EDITORA
2023